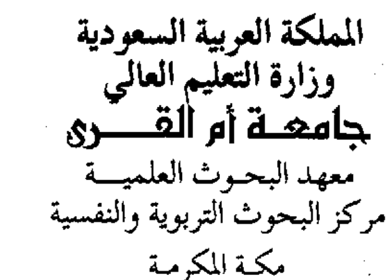

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
معهد البحوث العلمية
مركز البحوث التربوية والنفسية
مكة المكرمة



سلسلة البحوث التربوية والنفسية



مداخل تعليم اللغة العربية

دراسة مسحية نقدية

الدكتور / أحمد عبده عوض
جامعة أم القرى - كلية التربية
مكة المكرمة

١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م

ح جامعة أم القرى ، ١٤٢٠ هـ .

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر .

عوض ، أحمد عبده

مداخل تعليم اللغة العربية : دراسة مسحية نقدية ـ مكة المكرمة

١٢٠ ص ٢٤ × ١٧ سم .

ردمك : ٢ ـ ٤٨٥ ـ ٠٣ ـ ٩٩٦٠

١ ـ اللغة العربية ـ تعليم أ ـ العنوان

ديوي ٤١٨ ٣٩١٣ / ٢٠

رقم الايداع : ٣٩١٣ / ٢٠

ردمك : ٢ ـ ٤٨٥ ـ ٠٣ ـ ٩٩٦٠

الطبعـــة الأولـــى



﴿ وقل ربّ أدخلني مُدخل صدقٍ وأخرجني مُخرج صدق واجعل لي من لدنك سلطانا نصيراً ﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء آية : ٨٠

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة : مداخل تعليم اللغة العربية - دراسة مسحية نقدية

إعداد : د . أحمد عبده عوض

الحمد لله رب العالمين ، حمداً يليق بجلاله وكماله ، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد ، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين ... وبعد .

فهذه دراسة مسحية نقدية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغة العربية من خلال التركيز على أربعة مداخل ؛ هي الأحدث في مجال تعليم اللغة ، وهي :

١ - المدخل التكاملي . ٢ - المدخل المهاري .

٣ - المدخل الاتصالي . ٤ - المدخل الوظيفي .

وكان الباعث على إعداد هذه الدراسة عدم وجود دراسات عربية ؛ عمدت إلى رصد هذه المداخل أو غيرها بصورة مباشرة . وإن كان هناك من دراسات تناولت التأصيل النظري لبعضها في ثنايا تناولها لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بها ، ولغير الناطقين بها ؛ فإنها لم تعمد إلى مسح للدراسات العربية والأجنبية التي أنجزت في كل مدخل من خلال استقراء تأريخي لها، ثم تأخذ في تحليل تلك الدراسات والربط بين منهجيتها، وبيان مواضع التميز بها ، والجوانب التي لم تغطها تلك الدراسات ، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية .

ولم يكن مستحسنا تفصيل القول عن هذه المداخل إلا بتقديم نظرة عن اللغة وتعليمها ، ثم عرض بعض قضايا في تعليم اللغة ، وبعد ذلك استعرضت الدراسة البحوث النظرية التي تناولت مداخل تعليم اللغة ؛ كي تؤسس عليها استنباطها للمداخل الأربعة المختارة .

وحرصا على توحيد نسق معالجة كل مدخل ، فقد كانت عناصر المعالجة واحدة لكل مدخل؛ تبدأ بالتمهيد النظري له ، مروراً بعرض الدراسات العربية فيه ، ثم عرض الدراسات الأجنبية، وانتهاء بالتعقيب والتعليق على دراسات هذا المدخل ، وهذه العناصر الأربعة للتناول تحققت في جميع المداخل ؛ باستثناء المدخل الوظيفي ، الذي كانت عناصر تناوله ثلاثاً فقط ؛ اتساقاً مع طبيعته .

وأجملت الدراسة القول في هذه المداخل الأربعة من خلال (الخاتمة) ؛ التي ضُمنت سبع نقاط مهمة .

وقد استعانت الدراسة بمائة وتسعة وعشرين مرجعاً عربياً وأجنبياً ؛ اهتدت بها في تأصيل مادتها ، وإثراء أفكارها .

ويمكن رصد أهم نتائج الدراسة في النقاط التالية :

١ - ثمّ دراسات عديدة عربية وأجنبية حديثة عينت بالمدخل التكاملي ، وكان للمنهج التجريبي الكلمة العليا في دراسات هذا المدخل ؛ الذي تعددت التصميمات التجريبية فيه ، ووصلت إلى أرقاها في وضع تصورات مقترحة لتدريس اللغة بصورة متكاملة .

٢ - تنوعت دراسات المدخل المهاري ، وتعددت محاور اهتمامها ؛ مما جعل الدراسة تصنفها إلى محاور ستة ، ورغم أن مهارات القراءة ثم مهارات الكتابة قد أنجزت فيهما دراسات عديدة ، فإن هذه الدراسات قد تشابهت كثيراً في التصميم التجريبي لها ، وأوضح مايكون التشابه بين الدراسات التي عينت بتنمية المهارات اللغوية ، والتي تقاربت عناوينها وأدواتها وإجراءاتها ، بل وفي نتائجها .

٣ - يلاحظ أن الدراسات العربية في المدخل التواصلي غلب عليها الطابعان النظري والتطبيقي، كما أنها ليست بالكثيرة ، فدراسات المدخل المهاري العربية قد ضُمنت مهارات الاتصال اللغوي بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أما الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي فكانت أكثر تنوعاً وثراء ، فبعضها تأصيلي ، وبعضها وصفي ، والكثير منها تجريبي ؛ حيث قدمت استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى الطلاب ، كما قدمت نماذج تدريبية ؛ تكون مجالاً لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوي .

٤ - اتسمت دراسات المدخل الوظيفي بجمعها بين دراسات نظرية أكاديمية، وأخرى ميدانية، وحظيت الدراسات التي تناولت النحو الوظيفي والتعبير الكتابي الوظيفي بعناية الباحثين، بينما لم تكن هناك دراسات في الإملاء الوظيفي ، ولا المحادثة الوظيفية ، كما لم تكن هناك دراسات أجنبية ميدانية في المدخل الوظيفي (على خلاف المدخل الاتصالي الذي تنامت فيه البحوث الأجنبية) . وبعامة كانت دراسات هذا المدخل الوظيفي هي الأحدث من بين المداخل الأخرى .

٥ - الكتابات النظرية التي عالجت مداخل تعليم اللغة العربية بصورة تخصصية دقيقة هي من القلة والندرة والعمومية ؛ بحيث لا تسد جوعة ولا تروى ظمأناً ؛ مما يستوجب توجيه همم المختصين إلى التأصيل والتنظير لهذه المداخل ، مع توضيح استراتيجيات تدريس اللغة في كل مدخل منها ؛ اهتداء بما فعلته الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالي .

اللهم اجعل عملنا خالصاً لوجهك الكريم ، واغفر به ذنوبنا ، وارفع به درجاتنا ، وأثقل به موازيننا ، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، حمداً يليق بجلاله وكماله وسلطانه وعونه وإحسانه ، وصلاة وسلاماً على خير مَن نُطق بالضاد ، وألهمه الله الحكمة وفصل الخطاب ، وأنزل عليه الكتاب صلى الله وسلم عليه وسلم ، وعلى الآل والأصحاب . وبعد :

فهذه دراسة مسحية تتبعية للاتجاهات الحديثة في مداخل تعليم اللغات القومية ، والتي وجد البحث أن حصرها جميعاً وتتبعها تاريخياً أمر عسير ، مما جعله يختار أربعة مداخل ؛ هى الأقوى والأحدث والأكثر ثراء في المجال البحثي: نظرياً وتطبيقياً .

ولم يأت اختيارها – دون غيرها – عبثاً ، وإنما أُسس الاختيار على الكتابات والأدبيات العربية والأجنبية التى استعرضها الباحث في بداية رسم معالم دراسته ، التى وإن جاءت كبيرة في حجمها فهذا لمقتضى حال مجال الدراسة ولاتساعه ، فهو أربعة موضوعات في دراسة واحدة ؛ مما جعل الباحث لايدع موطناً فيه مظنة لمرجع يهتدى به إلا وذهب إليه ، واغترف منه ، ولايعلم هيئة علمية بحثية إلا وزارها وأخذ منها مايغيث لهفته ، ولايجد مختصاً يأمل النصح لديه دون حرج منه إلا وسأله ، واستزاد منه.

وأما المداخل التى عمدت هذه الدراسة إلى تناولها فهي :

١ – المدخل التكاملي .
٢ – المدخل المهارى .
٣ – المدخل الاتصالي .
٤ – المدخل الوظيفي .

ولم يكن مستحسنا تفصيل القول عن هذه المداخل إلا بتقديم نظـرة عـن اللغة وتعليمها ، ثم عرض بعض قضايا في تعليم اللغة ، وبعد ذلـك اسـتعرضت الدراسة البحوث النظرية التي تناولت مداخل اللغة ؛ كي تؤسس عليها اسـتنباطها للمداخل الأربعة المختارة .

وحرصاً على توحيد نسق معالجة كل مدخل ، فقد كانت عناصر المعالجـة واحدة لكل مدخل ؛ تبدأ بالتمهيد النظرى له ، مروراً بعرض الدراسات العربية فيه ، ثم عرض الدراسات الأجنبية ، وانتهاء بالتعقيب والتعليق على دراسـات هـذا المدخل ، وهذه العناصر الأربعة للتناول تحققت في جميع المداخل ، باستثناء المدخـل الوظيفى ، الذى كانت عناصر تناوله ثلاثاً فقط اتساقاً مع طبيعته .

وأجملت الدراسة القول في هذه المداخل الأربعة من خلال (الخاتمة) الـتى ضُمنت سبع نقاط مهمة .

وقد استعانت الدراسة بمائة وتسعة وعشرين مرجعـاً عربيـاً وأجنبيـاً ؛ اهتدت بها فى تأصيل مادتها ، وإثراء أفكارها .

كما خُصت القضايا الخلافية التي أثارتها مادة الدراسة بثلاثـة (ملاحـق) مهمة لم يتسع لها متنها ؛ وكانت فاصلة القول في هذه الدراسة ، وخاتمـة العقـد لمادتها .

والله نسأل العون والهداية والتوفيق والإصابة والإجادة ،وهذا جهد المقل ، وإن تكن من حسنة فمن الله تعالى،وإن تكن من زلات وهنات فهذه من البـاحث ، الذى يرجو حسن الخاتمة وتمام النعمة ، وحسبه اجتهاده والله من وراء القصـد ، وهو سبحانه نعم المولى ونعم النصير .

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات .

استهلالة عن اللغة ، وتعليمها :

اللغة هي الرباط الذى يتحقق به الوعى الذاتى بالخبرات العامة ، ويتوفر به التواصل والتناسج والتواحد المجتمعي والإنساني .

على أن " اللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو للتواصل ، أو مجرد شكل لموضوع ، أو مجرد وعاء خارجى لفكرة أو لعاطفة أو إشارة إلى فعل ، إنها وعى الإنسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية ، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الانسانية ، إنها السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها ، (محمود أمين عالم ، ١٩٩٧ م ، ص ٩) .

وهذا التصور للغة يجعلنا نعيد النظر في التعريفات التى تقصر اللغة على كونها أداة للاتصال ، أو نظاماً من الرموز ، أو مجموعة من العادات الصوتية المتعلمة ، أو رموزاً صوتية منتظمة . ولا نقطع بأن هذه التعريفات قاصرة ، لكنها لاتجسد المفهوم الضمني للغة الذي يصح أن نستنبطه في نظرة تتجاوز الاستعمال الظاهري للغة " فاللغة كيان بيولوجي راسخ مرن مفتوح، وهي التركيب الغائر لمصدر السلوك المحدد للشكل الظاهر ، وهي الوعى الدائم التشكل والتشكيل بما يسمح باحتواء المعنى ، وإطلاقه بما تيسر من أدوات ؛ كي يتجلى المعنى في تركيب قادر على التماسك في وحدات متصاعدة ، وهي من بعد إبداع الذات المتجدد ؛ إذ يصاغ في وجود قابل للتواصل ، وتتحكم فيها حركية المخ البشري في كليته البالغة التنظيم والمطاوعة في آن واحد "(يحي الرخاوي ، ١٩٩٧م،ص ٢١).

وهذا الكيان والتركيب والإبداع يُكشف عنه من خلال حياة اللغة الاجتماعية ، وقدرة أبنائها علي استخراج مكامنها ، واستخدامها للتعبير الصحيح عن حاجتهم ، وتحقيق التواصل المرجو بينهم ، " فاللغة الحية هي الجهاز العصبى للمجتمع ، أو الشبكة التليفونية التى يتخاطب بها ، ويتفاهم بها أفراده ؛ فإذا

عجزت عن تأدية هذا التخاطب والتفاهم فهي خرساء " (عائشة عبد الرحمن ، ١٩٧٩م ، ص ١١٢) .

كما أن اللغة مرآة العقل ، وهي انعكاس لإنجازات أصحابها الحضارية ، واللغة لا تنمو في فراغ ، وإنما تنمو نتيجة نمو أصحابها ، وتزداد ثروتها اللغوية بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم .

وهذا الإيجاز لمفهوم اللغة من نظرة تبدو غير تقليدية ، يجعلنا نتحول إلى بيان وظيفة اللغة القومية ، ومن ثم نعرج على تأملية حضارية حول اللغة العربية .

إن وظيفية اللغة القومية الواحدة التى تسعى الدولة عادة إلى تعليمها لمواطنيها جميعاً وظيفة مهمة للغاية " فلا شك أن اللغة هي دليل هوية المجتمع ، ومن أهم العناصر التي تعمل على توحيد ذلك المجتمع ، إن لم تكن أهمها جميعاً " وجدير بالتنويه أن اللغة العربية لها دور أهم من أية لغة قومية أخرى ، فهي عنصر يعمل ليس على توحيد أفراد مجتمع في وحدة سياسية واحدة كقطر من الأقطار ، أو دولة من الدول ، ولكنها تستطيع أن توحد بين أبناء الأمة العربية جميعها" (نايف خرما، ١٩٧٨م ،ص ٢٢٩) .

وألفاظ العربية ليست مجرد قوالب جافة للأفكار ، وإنما هي الصور الناطقة لتلك الأفكار " وقد أدرك الواعون من العلماء هذه الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها فكان مما نبهوا عليه أن لغة المرء عادة تؤثر في عقله وخُلقه ، ولكون العربية حملت آي القرآن العظيم فقد امتزجت في نفوس أبنائها بمعانٍ دينية، وامتلأت بتاريخهم ، واستوعبت تراثهم ، وارتسمت بألفاظها حضارتهم ، ونطق بها فكرهم فلم يعد التفريق ممكناً بين الرمز ودلالته ، أو بين اللفظ ومضمونه ، فاللفظ

من لغتنا هو قطعة من فكر الأمة ، وشحنة غنية فيه من كل عصر عاشه ، أو عاشته أمتنا أثر من تاريخ ، وقبس من فكر وطاقة ووجدان"(مــــازن المبـــارك،د.ت ، ص١٤١).

وثمة إشارة سريعة إلى أن الاستلاب الثقافي ، والفراغ الحضاري كان لهمـــا مردود على إقلال البعض من قيمة اللغة العربية " ولو قدر للغة العربية ، أن تحتـــل في النفوس مكانة من الاعتزاز لاتقبل التشكيك ، وإيمانا بقدرة العطـــاء ، وطاقـــة الإبداع لكان يومها أفضل من أمسها ، وغدها خير الاثنين معاً ؛ بناءً ذاتياً وعطـــاء حضارياً ، وإبداعاً علمياً ، وبقدر الإيمان بهذه اللغة ، والثقة في قدرتها يكون الإنجـاز الحضاري الذي تحققه اللغة العربية "(صالح الخرافي، ١٩٩٠،ص٢١) .

وبدهي أن اللغة العربية لازالت تتعرض لمحن ونكبات في بلادها ، ومظـاهر ذلك لاتخطئه العين ، ودعاوي التشكيك المغرضة في لغة القرآن التى تقوض ســيادة اللغة العربية في وطنها وبين أبنائها لازال لها مناصرون ومساندون .

ويجد الباحث نفسه مشدوها إلى (تحت راية القرآن) للأستاذ مصطفـــى صادق الرافعي رحمه الله الذى أوجز كلاماً بليغاً عن كون القرآن جنســـية لغويـــة تجمع أطراف النسبةإلى العربية ، ومقرراً أنه لولا هذه العربية التى حفظها القـــرآن على الناس ، وردهم إليها ، وأوجبها عليهم لما اطرد التاريخ الإسلامي ، ولـتواخت به الأيام إلى ماشاء الله ، ولما تماسكت أجزاء هذه الأمة " (الرافعي ،د . ت ، ص ٤٧) .

ولايخفى على ذى عقل أن " اللغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهـــذا الاقتدار البالغ، لابد أن تكون أقدر على التعبير عن أي مستوى من مستويات تقدم الإنسان عبر العصور (عبدالصبور شاهين ، د . ت ، ٢٥٢) .

قضايا في تعليم اللغة :

وقد واجه تعليم اللغة العربية عدة تحديات ؛ نعد منها ولانعددها ، " فنظرة آنية إلى واقعنا اللغوى تكشف لنا بشكل واضح أن تعليم لغتنا العربية في محنة لاتقل عن محنة أمتنا في التمزق والتشتت ، والأهداف التي رسمت لتعليم اللغات كـــانت بعيدة المنال ، فإذا الدوائر تضيق ، والأماني تنكمش وتضمحل " (محمود السيد، ١٩٨٠م ،ص ١٤) .

وقد صدق أحد الباحثين في استخدام كلمة (هموم) إشارة إلى مايعانيـــة تعليم اللغة العربية في عصرنا ؛ فحدد ملامح المشكلة اللغوية ، ثم شخص جوانبـــها العملية والعلمية والتربوية؛ وتوصل إلى نتيجة نراها خطيرة ، قائلاً : " وخلاصـــة القول إن اساليب تعليم اللغة العربية القائمة حالياً ، وكذلك الظـــروف التربويـــة والاجتماعية لتطبيقها تكاد تؤدى إلى وضع العربي في موضع (لغة اجنبية) يدرسها الطالب ، ليحصل على علامة النجاح فيها ، لاليكتسبها كسلاح يمارسه في معركـة الحياة " (حسام الخطيب ، ١٩٧٤م ،ص ٥٦٠) .

وأحسن آخر صنعاً عندما أسماها (بالأزمة) ، فحدد سمات هذه الأزمـــة ومظاهرها في تعليم اللغة ، وبدت إيجابيته في اقتراحة عدة حلول ؛ تصلح مســـار تعليمها ، فاقترح خطة عاجلة تتصل بالإعداد الجيد لمدرسي اللغة العربية ، وتقـديم اللغة العربية إلى متعليمها في صورة تكفل لها حداً أدنى من القواعد والقيود ، وحداً أعلى من السهولة واليسر . وحدد الكاتب سبل تحقيق ذلك ، ثم اقترح مـــاأطلق عليه الخطة الطموحة ، وذلك بالتركيز على الجوانب التطبيقية في دراســـة اللغـة وتدريسها ،من الاستفادة من النتائج الباهرة التي حققها علم اللغة التطبيقي بفروعه المختلفة، وأفاض الباحث في التدليل على كيفية تحقيق ذلك إجرائياً . ومن أقـــوى ماقاله في نهاية تحليله " لكي ننقذ اللغة العربية من كبوتها لابد لنا من ثورة في طـرق

تدريس اللغة العربية ودراستها ؛ ثورة تخرج على كل القيم والأساليب المتبعة في تعليمها وتعلمها . وذلك بتجريب طرق جديدة في تعليم اللغة مثل : طريقة التعليم المبرمج ، وطريقة تعليم التراكيب اللغوية من خلال النماذج لا القواعد ، ومثل طريقة تحليل الأخطاء باستخدام المنهج التقابلي الذي يكشف كثيراً من صور الانحرافات اللغوية ، وصعوبات التعلم " (أحمد مختار عمر ، ١٩٩٧م ، ص ٦٥ - ٧٧) .

وعكف آخرون كذلك على تشخيص مشكلات أخرى في تعليم اللغة العربية الآن ، فيتهم أحدهم تعليم اللغة بعدم التخطيط ؛ ويستدل على ذلك بأن البحوث العلمية عن تعليم اللغة العربية لاتسير وفق تصور علمى متكامل ، بل تذهب بدداً في أودية متباعدة ، وفق مناهج متباينة لأشد التباين ؛ فضلاً عن غياب البحوث في قضايا مهمة في تعليم اللغة قائلاً : " لنترك ذلك كله ، ولنتوقف قليلاً عند غياب البحث العلمي العربي في مجال من أهم مجالات موضوعنا ، ونعني به موضوع اكتساب اللغة Language acquisition فقد أصبح من المستقر الآن أن اللغة تكتسب أولاً قبل فترة التعليم ، وأن هذه العملية تتم في الطفولة في فترة زمنية قصيرة إذا قيست بالزمن المخصص للتعليم " (عبده الراجحي ، ١٩٩٧م، ص ٩٥ - ٩٧) .

وقضية اكتساب اللغة الأم ، واكتساب اللغة الأجنبية ، وأثر تعلم كل منهما على الأخرى التى أثارها الكاتب تحتاج بحق إلى تحقيق " ؛ فقد قطع البعض بأراء نظرية لايمكن تعميمها إلا بعد تمحيص ، فهذه دراسة تقرر أن اكتساب اللغة الاجنبية – التي هي في نفس الوقت أداة توصيل العلم – في سن مبكرة ، له خطورته ، حيث إن الطفل لم يكن قد اكتسب من لغته الأم سوى المبادئ الأولى مما يؤثر على إدراك الطفل وتطوره النفسي " (مديحة دوس ، ١٩٩٧م ، ١٠٣).

وقضايا أخرى تعضد ماقاله (الراجحى) قديمة وجديدة ؛ دُقّ ناقوس الخطر لأجلها من قبل ، ولم تأخذ حقها بعد من الدراسة في مجالنا ، مما سمى في أحد البحوث بنقص البحوث العلمية تدريس اللغة العربية ، فتتبع الكاتب مظاهر وآثار نقص البحوث العلمية ؛ مشخصاً أسباب هذا النقص في ثمان نقاط جوهرية ، ومعالجاً إياه في إحدى عشرة نقطة مهمة .

ومما أورده الكاتب في مجال التشخيص استوقفنا طرحهُ لقضية مهمة قائلاً " إن كان هناك من جديد في طرق تعليم اللغة العربية فهو تقليد لما استحدث في تعليم اللغات الاخرى كالإنجليزية والفرنسية ، وليس بناء على بحوث علمية أو تجارب علمية أجريت في حقل اللغة العربية " (إبراهيم محمد الشافعي ، ١٩٧٤م ،ص ٢٣٧ - ٢٤٨) .

وثم جوانب أخرى خطيرة في تعليم اللغة بعضها اتصل بكفاءة المتعلم اللغوية وقدراته التواصلية ، وثانية تتصل بكفاءة معلمى اللغة العربية ، وثالثة تتصل بمصداقية المحتوى اللغوى وجودته ووفائه بالأهداف التي وضع لها ، ورابعة تتصل بكفاءة أساليب التقويم اللغوي ، وخامسة تتصل بعوامل إنجاح تدريس اللغة داخل المدرسة وخارجها ، وسادسة ، وسابعة .. إلخ .

ويصح أن نقرر أن هناك (معضلات) في تعليم اللغة ، تستوجب توجيه العناية إلى بحثها وتتبع أسبابها بتعمق ودقة ، وتقديم أساليب علاج إجرائية ، تقبل التطبيق ، وتناسب مقتضى الحال الاجتماعي عندنا ، وهذا ماجعل بعضهم يدعو إلى تطوير تعليم اللغة العربية ؛ اعتماداً على أسس فنية يمكن حصرها في قضية عامة هي : ممارسة الغة ، ليخرج بها من مظاهر حياة اللغة إلى مستوى ضمان حيوية اللغة ، فالممارسة تمر بمراحل أربع رئيسة ، هي : تدريس اللغة ، والإنتاج القيم في اللغة

المعنية ، والتمرس بها حياتنا ، وإجراء البحوث العلمية في صلبها (محمد الهـــادي الطرابلسي ، ١٩٨٨م ، ٤٥) .

ولاتريد الدراسة أن تلج دائرة البحث عن حلول لهذه المعضلات لكنـــها أرادت بطرحها هذا الإشارة إلى وجود مشكلات حقيقية تواجه تعليم اللغة العربية ، رأى الباحث عدم غض الطرف عنها ، لتكون منفذاً يجيب عن تساؤل مؤداه : لـماذا التطوير والتحديث ؟ ولماذا البحث عن مداخل جديدة لتدريس اللغات ؟

ومابين التأسي والتحسر على تعليم اللغة العربية ، وبين إشراقات الأمـــل التي نراها ، نرى أنفسنا أمام طرح عدة مداخل لتحديث تعليمها ، ومن ثم تعليـــم اللغات القومية .

دراسات في مداخل تعليم اللغات :

وفي إطار تحديد بعض المداخل الحديثة التي يمكن الاهتداء بها في تعليم اللغـة الأم ، فقد نهضت عدة كتابات ودراسات أجنبية لذلك ، ومن ذلك عدة مقـــالات جُمعت في كتاب للمؤلف (ستريفتر بيـــتر Peter Strevens ، ١٩٧٨م) ، ورغم أنها تبدو قديمة من حيث عنصر الزمن ، لكنه طرح من خلالها عدة توجيـهات جديدة في تعليم اللغة الانجليزية لأبنائها ، وعنوّن الكتاب بما أشــــير إليـــه آنفـــاً ، والطريف في هذه التوجيهات أن المؤلف ارتقى بهـــا إلى مايشـــبه (النظريـــة) أو مانسميه بـــ(النظريات) ، ومن تأمل الباحث لهذه النظريات فـــإن الملاحـــظ أن بعضها قد أخذ به في السنوات الأخيرة في مجمل تطوير تعليم اللغات .

والملاحظ كذلك أن الكتاب ركز على منهجيات في تعليـــم اللغـــة ، أو مايشبه القضايا الكلية ، ومن ذلك الدعوة إلى ربط القراءة والكتابة معاً من مدخـــل مهاري يركز على مهارات مشتركة تجمعها ، فضلاً عن التركـــيز علـــى الجـــانب التدريبي لهذه المهارات (وهذه الفكرة تطبيق للمدخل التكاملى) ودعا المؤلـــف إلى

تدريس القواعد من جانب مهارى أدائى وفق نظرية لغوية ؛ تركز علـــى قواعـــد الكتابة والتحدث معاً كي يكون الاتصال اللغوى صحيحـــاً ، وتكـــون مـــهارات الاتصال والتركيز على الجانب الوظيفي للغة مستندة على تنميـــة الأداء الاتصـــالى لدى المتعلم (وهذه الفكرة تطبيق للمدخل الاتصالى) .

ومن أبرز مايقدمه المؤلف التأكيد على أهمية نشاط المتعلم والدور الـــذي يؤديه عند اكتسابه اللغة ، فضلاً عن دور المعلم المهم في تفعيل النشـــاط اللغـــوي لديه. أما أهم المنطلقات التي يراها المؤلف أساسية في تحديث اللغة فيراها في ضـــرورة تحديد الأهداف التي تكون ركائز يسعى تعليم اللغة الى تحقيقها .

وبعد ذلك بسنوات ، وفي إطار تقديم مداخل جديـــدة لتعليـــم اللغـــات القومية، كانت دراسة (جاك رتشاردز وآخر ,.Richads Jack ، ١٩٨٦م) وسيرد تناولها بعد قليل من خلال الترجمة العربية الحديثة لها .

ومايعنينا منها المداخل الحديثة التي طرحتها ، وهو مانجده في تناول هـــذه الدراسة بالشرح والتحليل للمدخل الشفهي ، ومدخل تعليم اللغة وظيفياً ، ومدخل تعليم اللغة اتصالياً ؛ الذى رأت الدراسة أنه المدخل الطبيعـــى لتعليـــم اللغـــات ، وعُنيت به ، فقدمت عدة اقتراحات وإضافات وتوصيات للارتقاء بهـــذا المدخـــل الاتصالى .

ومن الواضح أن هذه الدراسة جمعت عدت مداخـــل جديـــدة في تعليـــم اللغات ، وماجاء بعد ذلك من بحوث سار في المنحى ذاته ، ومن ذلك دراسة (على يحي العرشي Al - Arishi Ali Yahya، ١٩٩٤م) وهي دراســـة حديثـــة زمنيا ، لكنها لم تضف جديداً ، فقد اعتمدت الدراسة على الجمـــع بـــين مدخـــل التكامل في تعليم اللغة ، ومدخل تعليم اللغة اتصالياً. وقد انطلقت الدراســـة مـــن

عاملين أساسين متفاعلين هما : استخدام المتعلم اللغة ، ووضوح أهداف تعلمه اللغة. وذلك من خلال برنامج لغوى متكامل يستخدم معطيات التقنية في تنفيذه ، ويهدف إلى إكساب المتعلم كفاءة الاتصال اللغوي .

وقد اجتهدت كتابات عربية في تقديم رؤى تحديثية ؛ يؤسس عليها في تطوير تدريس اللغة العربية ، ولم يكن عجيباً أن عقدت عدة مؤتمرات في العقدين الأخيرين تحمل العنوان ذاته ، وبصورة إجرائية نجد (صلاح عبد المجيد العربي) في كتابه (تعلم اللغات الحية وتعليمها ، ١٩٨١م) ؛ يؤصل لعدة مداخل في تعليم اللغات ومن ذلك تأكيده على المدخل المهارى ، وأفرد المؤلف ثلث الكتاب لتناول التطبيق العملى لتعلم المهارات اللغوية ،.متناولاً ماأسماه بمهارة الاستماع والفهم، ثم مهارة القراءة ، ثم مهارة النطق والحديث ، ثم مهارة الكتابة ، متبعاً منهجاً موحداً في تناول كل المهارات ؛ مركزاً على الجانب التدريبي في تعليم كل مهارة . على أن المؤلف يخصص باباً مهماً يعنونه بالجديد في تعليم اللغات الحية ؛ داعياً إلى أن تحث الخطى لتلحق بركب التقدم والتطور في ميدان تعليم اللغات ، وهذا مايبدو جلياً في دعوته إلى المدخل التقنى في تعليم اللغات القائم على استخدام مختبر اللغات ، والتعليم المبرمج ، مقرراً أن هذين السابقين قد وقفا على أرض صلبة، وأثبتا فاعلية في تطوير تعليم اللغة .

وفي محاولة أكثر وضوحاً قدم (محمود أحمد السيد ، عام ١٩٨٨م) مؤلفاً عن (اللغة .. تدريساً واكتساباً) واتسمت الأفكار التى طرحها بكثير من الرصانة والتثبت والوضوح ، فضلاً عن الثراء العلمي فيما قدمه ، وقد أطنب في تناول مدخلين مهمين هما : المدخل المهارى ، والمدخل الألسنى ، وجعل لكل منهما فصلاً مستقلاً ، ثم كان الجديد في هذا الكتاب عرض الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة ، وهي ثلاثة عشر اتجاهاً ، ومنها : اعتماد المنهج التكاملى في

التدريس ، تبني مفهوم النظام في التدريس ، اعتماد أسلوب الانتقائية في التدريس ، اعتماد مفهوم التعلم من أجل الإتقان ، اعتماد مفهوم وظيفية اللغة ونفعيتها الاجتماعية ، واعتماد التعليم الهيكلي للغة ، والاهتمام باستخدام التقنيات في تعليم اللغة .

وهي كلها مداخل حديثة ، ينبغي الأخذ بأهمها خاصة (الاتجاه التكاملي) في تعلم اللغة ، والاتجاه الوظيفي باعتبارهما من المداخل التي تبدو الحاجة ملحة إليهما في تطوير تعليم اللغات .

وسعياً لإطلاع القارئ العربي على أحدث الطرائق في تعليم اللغات ، نهض (محمود إسماعيل صيني وآخرون ، عام ١٩٩٠م) ، فترجموا كتاباً مهماً لجاك رتشاردز وثيودور روجرز ، وجعلوا عنوانه (مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل) وهو لايختلف كثيراً عن العنوان الأصلي للكتاب ؛ الذى استُهل بعرض تاريخي لتعليم اللغات ، وأردف بمذاهب وطرائق تعليم اللغة ، ثم بيان القول في عدة مداخل لتعليم اللغة ، ومايعنينا منها مدخل تعليم اللغة الاتصالى ، ومدخل تعليم اللغة عن طريق المواقف الذي يركز على الجانب الشفهى في تعلم اللغة . وغنى عن الإشارة أن الكتاب عرض لعدة مداخل أخرى تناسب تعليم اللغة الثانية مثل الطريقة السمعية الشفهية ، والطريقة الصامتة ، وتعليم اللغة الإرشادى .. الخ . وهذا مما لاتلتفت إليه هذه الدراسة ؛ لأنه يخرج عن مرادها وبغيتها .

ولم يتوقف توجيه الانظار إلى تتبع اتجاهات تحديث تعليم اللغات في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية للإفادة منها ، فكان الجهد البين الذي بذله (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر، ١٩٩٤م) في تعريب كتاب (مبادئ تعلم وتعليم

اللغة) لمؤلفه هـ . دوجلاس براون ، وهو كتاب كبير الحجم ، ثـرى المـادة ، تأصيلي التناول .

ودون ولوج في أعماق فصول الكتاب الإثنى عشـر ، ودون تعمـق في القضايا المهمة التى أثارها الكتاب والخاصة بمنهجية تعلم اللغات ، فإن مايعنينا هنـا المداخل التى عرض لها في تعليم اللغة الأم ، وهذا مانجده في مدخلى : تعلم اللغـة وظيفياً ، وتعلم اللغة اتصالياً ، وقد عولجا بتقديم تطبيقات عليهما ؛ تثرى جـانب الإفادة منهما .

على أننا لا نغفل مدخلاً مهما خُصص له الفصل التاسع من الكتاب ، وهو مدخل تحليل الأخطاء اللغوية ، ولن نتوقف عنده في إطار تناولنا للمداخل الحديثة ، وذلك لكونه مدخلاً خلافياً ، إذ تشير كثير من الكتابـات إلى أن هـذا المدخـل يناسب تعليم اللغات الأجنبية وهذا ماأفرد له (نايف خرمـا وآخـر ، عـام ١٩٨٨م) في كتابهما (اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها) فصلاً هو الفصـل الثالث عن مدخل تحليل الأخطاء في تعليم اللغات ، مما يجعلنا نعرض صفحاً عن هذا المدخل رغم أهميته التى نراها في تعليم اللغة الأم ، ولذا نجد زخماً من الدراسـات في مجال التخصص سعت إلى تحديد الأخطاء اللغوية (تشخيصاً وعلاجاً) .

هذا مجمل ماقدمته الدراسات العربية والأجنبية في الأحدث ، من مداخـل تعليم اللغة ، وبإعادة قراءة تلك الدراسات ، وبشيء من الاستقراء فإن هناك أربعة مداخل مهمة ، تؤكد عليها تلك الدراسات ، وستكون هذه المحاور هي مجال تناولنا وتتبعنا في هذه الدراسة المسحية النقدية ، وهذه المداخل هي :

١- المدخل التكاملى .
٢ - المدخل المهارى.
٣ - المدخل الاتصالى .
٤ - المدخل الوظيفي

وجدير بالإشارة أن هذه المداخل ليست هي وحدها الحديثة في تحديث تعليم اللغات القومية ، فقد أُشير لمداخل أخرى أثناء عرض الدراسات السابقة ، واختيار هذه المداخل الأربعة مؤسس على كونها لها أدبياتها وخلفياتها ، وكونها الأنسب لتعليم اللغة الأم ، وكونها كانت محط أنظار الباحثين في السنوات الأخيرة.

ولانعدم وجود مداخل أخرى تناسب تعليم اللغات القومية ، يتصل بعضها بالنشاط اللغوي ، وتحديد الأهداف ، وتنمية الإبداع ، وتفريد التعليم اللغوي ، والمدخل التقني في تعليم اللغة ؛ لكن الدراسة لن تتوقف عندها ، حرصاً على التركيز فى المداخل المختارة ، وعدم تشتيت جهد الباحث في دراسة كل مدخل ، وحرصاً على عدم تضخم حجم هذه الدراسة .

وهذا تناول لكل مدخل من هذه المداخل بشيء من التأصيل والتفصيل والمسح والتتبع ، ومن الله العون وماتوفيقى إلا بالله .

أولاً : المدخل التكاملى

تمهيد نظري :

ليس بوسع الباحث الولوج مباشرة إلى رصد الدراسات التى تناولت هـــذا المدخل دون تمهيد نظرى ؛ يؤصل إجمالاً وإيجازاً له ، بحيث تؤسس الاســـتنباطات على تلاقٍ بين الطرح النظري هنا ، وبين التناول الإجرائى للدراسات السابقة .

فالتكامل أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدمة للطلاب ، وتدريسها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفـــها في أدائهم اللغوى , وذلك من خلال محتوى لغوى متكامل العنـــاصر ؛ ترتبـــط فيـــه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية ، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة ، ونـــوع الأداء المطلوب من خلال نص شعرى أو نثرى ، أو موقـــف تعبـــيرى شـــفهى أو تحريرى ، وتدريسها بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والممارسة والتدريـــب ، وتقويم الطلاب أولاً بأول .

وذلك بهدف تحقيق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية : الجانب المعـــرفى ممثلاً فيما يقدم ضمن المحتوى اللغوى ، وتوجيهات لممارسة اللغة ؛ استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة ، والجانب الوجداني ممثلاً فيما يمكن أن يكتسبه الطـــالب مـــن اتجاهات وقيم ؛ نتيجة دراسته الموضوعات المتكاملة في المنهج ؛ ومـــن ثم يتحقـــق التكامل داخل المتعلم ؛ مما ينعكس على ممارسته اللغة ، وأدائه لها.

وبالنظر إلى طبيعة اللغة يُرى " أنها تتكون من أنظمة لغوية هـــي النظـــام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوى للغة ، حين يطلق على الأفكـــار المركبـــة نظاماً يكون بين بعضها وبعـــض علاقات عضوية، بحيث تؤدى كل واحدة منـــها البناء اللغوى وظيفة تختلف عما تؤديه الأخرى ، فللنظام تكامل عضوى ، واكتمال

وظيفي يجعله جامعاً مانعاً ؛ بحيث يصعب أن يستخرج منه شيء ، أو أن يضاف إليه شيء " (تمام حسان ، ١٩٧٣م ، ٣١٢) .

ولذا فإن أبرز ماتتسم به اللغة كونها وحدة متكاملة ، وهذا التكامل يرجع إلى كون اللغة مجموعة من النظم ، التى تتكامل فيما بينها ، وتستكنها علاقات وصلات متبادلة فيما بينها ، بحيث لايؤدى كل نظام غرضه كاملاً إلا عندما تكون هناك تراكيب أخرى تضفى عليه دلالات . كما يرجع إلى كون الأداء الوظيفي للغة يعكس هذا التكامل ، حيث يستخدم اللغة بجملتها وبكل عناصرها ، كما يؤدى كل نظام منها وظيفته بالتعاون مع النظم الاخرى .

ويستمد التكامل اللغوى أسسه من كون الإنسان ينتج اللغة متكاملة ، كما أنه أساس جوهرى في طبائع الأشياء ، وله أسسه الفلسفية والاجتماعية والنفسية ، ويقصد به التآزر والتعاون الموجود بين عناصر كل ظاهرة ومكوناتها ؛ حتى تستطيع أن تقوم بوظيفتها ودورها في الحياة .

وقد أصبح الأخذ بالاتجاه التكاملي كمدخل لدراسة اللغة " من أهم الأسس التى تساعد المتعلم على التكامل الطبيعى ، وعلى استمرار هذا التكامل عنده ، وأن يعنى بالفائدة التى يجنيها المتعلم من المادة الدراسية ، ويهتم بنماء المتعلم نمواً متكاملاً في مختلف النواحى لتكامل خبراته السابقة بخبراته الحالية " (مجدى عزيز ابراهيم ، ١٩٨٥م ، ٢٥٠) .

ومبررات استخدام المنهج التكاملي في تعليم اللغة كثيرة ، فهو يساير طبيعة اللغة المتكاملة ، ويقضى على تفتيت اللغة إلى فروع ، ويجمع الفروع المتداخلة في معالجة واحدة ، ويوفر الوقت والجهد،ويعطى للمعلم مجالاً لتوحيد المفاهيم اللغوية، ويعطى للتلميذ فرصة لتعلم اللغة في وحدة واحدة على نحو ما يمارسها في أدائه

(وبوسع القارىء الرجوع إلى كتب التخصص التى عرضت لمزايا نظرية الوحدة في مقابل نظرية الفروع في تعليم اللغة ؛ ليتأكد له ذلك) .

وفي دراسة اللغة نجد مجالات التكامل رحبة ، فهناك التكامل بين فروع اللغة ، بين فرعين منها أو أكثر أو بين فنون اللغة ، أو بين اثنين منها ، أو بين فرع وفن لغويين ؛ وهذا ماسنجد تطبيقاً عليه في الدراسات التى سنعرض لها .

وإجمالاً فإن عناصر الخبرة اللغوية التى يمكن دراسة التكامل من خلالها ، هي النصوص اللغوية التي تكون مجالاً للتكامل ، والمواقف التعبيرية الأدائية ، وفنون الأداء اللغوى ، والتدريبات اللغوية ، وقواعد اللغة ، وألوان النشاط اللغوى المصاحب .

ولتحقيق التكامل بين العناصر السابقة ثمة عدة مداخل للتكامل تقترحها الأدبيات التربوية مثل : " المدخل المفهومي ، ويكون التركيز فيه على المفاهيم الرئيسة ، والمدخل البيئى ، ويعتمد على المشكلات البيئية كأساس للتكامل ، ومدخل الأفكار الأساسية ، وفيه تنظم المجالات المعرفية المختلفة في ضوء بعض الأفكار الأساسية . ومدخل الموضوع ، ويعتمد على أن أية مجموعة من الموضوعات المميزة في إطار خاص بها يمكن دراستها على أكثر من ترتيب ومدخل العمليات ، وفيه توجه العناية إلى عمليات خاصة تكون أساساً للتكامل ، مثل العمليات التى يحصل التلاميذ بواسطتها على المعلومات ، مع مراعاة تتابع هذه العمليات وتطورها "(شيسمان Shesman، ١٩٧٢م ، ٢٤)

ورغم أن مدخل العمليات هو الأقرب الى طبيعة اللغة ومهاراتها لكونه يعنى بالمتعلم الذي يمارس اللغة في التواصل مع غيره ، كما يعنى بالسياق اللغوى الذي يدرب المتعلم من خلاله على مهارات اللغة ؛ فإن مدخل الموضوعات ، ومدخل

المفاهيم لهما الغلبة في البحوث التى درست التكامل ،خاصة العربية منـــها ، كمـــا سيتضح في تتبعنا المسحى التاريخي لها الآن .

ب – الدراسات العربية في المدخل التكاملي :

وعندما نتتبع الدراسات التي عنيت بالتكامل اللغوي ؛ فنجد حتماً علينـــا قبل رصد الدراسات الحديثة التي انتهجت التكامل فكراً وتطبيقاً ؛ فإننا أمام حقيقة مهمة ، وهي أن هناك دراسات قديمة في تراثنا اللغوى أُسست على التكامل فقـــد أدرك القدماء حقيقة تكامل اللغة ، وهذا ماتؤكده مؤلفات عبد القاهر الجرجـــاني ، والزمخشرى ، وابن جنى ، والمبرد ، وابن قتيبة ، وابـــن خلـــدون ، والســـكاكى وغيرهم ؛ حيث جاء تعاملهم مع اللغة من إدراك التكامل والترابط بـــين أجـــزاء القالب الأدبى ، وإدراك العلاقات داخله .

وهذا الاتجاه ذاته يمكن رصـــده في بعـــض الدراســـات الغربيـــة لـــدى (تشومسكي ودى سوسير) وغيرهما ، " حيث عُنى البنيويون بهذه العلاقـــات الموجودة بين العناصر اللغوية في دراسة العمل الأدبى ، وأدركوا أن جوهر النظـــام اللغوى في العمل الأدبي يقوم على تآلف مجموعة من العناصر الـــتى تنشـــأ بينـــها علاقات " (حلمى خليل ، ١٩٨٨م ، ٩٩)

وإذا ارتقينا للأمام فإن الباحث يجد أن المؤتمرات التى عمدت إلى تطويـــر تدريس اللغة العربية قد دعت إلى تحقيق التكامل ، ومن ذلك (مؤتمر الخرطـــوم ، فبراير ١٩٧٦م) الذى كان من أهم توصياته " أن تعطى بعض النصوص لتكـــون محوراً يرتبط به مايمكن من موضوعات القراءة تدريس علوم اللغـــة العربيـــة وآدابها ، ١٩٧٦م، ص ٦٥٥) .والتعبير والنحو " (مؤتمر تطوير تدريـــس علوم اللغة العربية وآدابها ١٩٧٦ م ص٦٥٥) .

على أن هذه التوصية لم يُستحب لها بحثياً إلا في عـــام ١٩٨٣م ، حيـــث استهدفت دراسة (أمال عبد ربه إبراهيم ، ١٩٨٣م) معرفة أثر طريقة الوحدة

على تحصيل تلاميذ الصف الأول بين البنين والبنات في التحصيل ، وذلك بالمقارنة بأثر الطريقة التي يتم بها تدريس اللغة العربية باستخدام الفروع المنفصلة . ولتحقيق ذلك أعدت الباحثة وحدة متكاملة في اللغة ، وأعدت اختباراً تحصيلياً لموضوعات الوحدة ، التى طبقت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى العام . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل المجموعة التي درست بطريقة الوحدة أعلى من مستوى تحصيل المجموعة التى درست بطريقة الفروع المنفصلة . وجاءت توصياتها استجابة لهذه النتيجة الرئيسة ؛ فأوصت بضرورة تدريس اللغة العربية بطريقة تساير طبيعة اللغة واستخدامها .

وبعد ذلك بعام واحد اتبع (عبد الرحمن كامل ، ١٩٨٤م) المنهج ذاته فنهض للتعرف على مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوى العام ، وذلك بمقارنتها بالطريقة المعتادة وبين البنين والبنات . غير أن الدراسة لم تجدد في أدواتها ؛ فكانت هي نفسها أدوات دراسة (أمال عبد ربه ، ١٩٨٣م) ، وهذا يرجع لضيق الفارق الزمنى بين الدراستين ، ولكونهما من الدراسات المبكرة نسبياً في هذا المجال . وكانت توجهات النتائج لصالح المجموعة التجريبية التى درست وفق وحدة متكاملة . ولذل جاءت توصيات الدراسة بضرورة الأخذ بالطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة ، والتركيز في تعليم اللغة العربية على اكتساب المهارات الخاصة بكل فن من فنونها .

وعوداً لقياس أثر التكامل على التحصيل ، وفي الإطار ذاته كانت دراسة (نادية على أبو سكينة ، ١٩٨٦م) التى بحثت أثر استخدام الاتجاه التكاملى في تدريس اللغة العربية على تحصيل الصف الأول الثانوى العام لاحظ أنه الصف ذاته الذى اختاره (عبد الرحمن كامل، ١٩٨٤م) . والأدوات الـتى اسـتخدمتها

الباحثة هي نفسها التي استُخدمت في الدراستين السابقتين ، وليس خافياً أن المحتوى والاختبارات اختلفت مضامينها من دراسة لأخرى من هذه الثلاث .

والملفت للانتباه أن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها لم تختلف عن الدراستين السابقتين ، ولانغفل الإشارة إلى أن هذه الثلاث اتفقت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء البنين والبنات . كما اتفقت على استخدامها المنهج التجريبي ، وتدريسها وحدة متكاملة تربط بين فروع اللغة العربية .

ولا نكاد نبرح هذه الدراسات ؛ حتى نجد أنفسنا – بعد ذلك بعام واحد – أمام دراسة ؛ سلكت المنهج التجريبي في دراسة التكامل ، والجديد فيها إضافة قياس (الاتجاهات) كمتغير يضاف إلى متغير تقليدى ؛ تكرر في الدراسات الأخرى ، وغير ذلك نجد برنامجاً متكاملاً في اللغة العربية ؛ أعده (شوقي حسنين أبو عرايس ، **١٩٨٧م**) مستهدفاً قياس أثره على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية الأزهرية واتجاهاتهم . وكما هو واضح فالأداة الجديدة هنا – بخلاف الوحدة الدراسية المتكاملة ، والاختبار التحصيلي – هي بناء مقياس اتجاهات نحو اللغة العربية .

وسلكت الدراسة مسلك السابقين في التصميم التجريبي لها ، وجاءت النتائج شبيهة بما سبقها ، ومؤكدة على فاعلية استخدام المنهج المتكامل (مع ملاحظة تكرار كلمة المنهج المتكامل في الدراسة ؛ رغم أن عملها الإجرائي يتمثل في بناء برنامج ، أما المنهج فتلك قضية أخرى) .

ولم يغب عن فكر الدراسة أن توصى باستخدام الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية، وبضرورة التنسيق بين مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة في المعاهد الأزهرية ، حتى يتضح التكامل بينها ، ويختفى التكرار والحشو الزائد .

واستمر عطاء الباحثين في دراسة التكامل ؛ لكنه عطاء نظرى تأصيلى هذه المرة ، فكانت (**نظرية الاكتمال اللغوى**) التى جسدها (**أحمد طاهر حسنين ١٩٨٧م**) فيما أسماه منهج شامل متكامل لتعليم اللغة العربية ؛ مستهلاً التناول بالتأريخ لفكرة التكامل عند الأقدمين ، حتى يصل إلى ماأسماه نظرية الاكتمال اللغوى ، التى يقول عنها في النهاية : وهي النظرية التى حام حولها القدماء، وأرادها المحدثون ، إلى أن قدمها بصوت عالٍ – وفي تواضع شديد – هذا الكتاب.

وكان من الذين حاموا حولها بعد ذلك بوقت قصير ، (**محمود أحمد السيد ، ١٩٨٨م**) في كتابه طرح فيه أفكاراً مهمة ؛ تعد تطوراً في هذه الفترة ، وجعل عنوانه (**اللغة .. تدريساً واكتساباً**)، وكان من الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة التى تحمس لها الكاتب دعوته إلى اعتماد المنهج التكاملى في تدريس اللغة ، ودلل على صلاحية هذا المنهج من خلال فساد فكرة الفروع السائدة ، ثم قدم نماذج يتحقق بها التكامل ، وفصل القول فيها ، مثل التكامل بين الاستماع والتحدث ، وبين الاستماع والقراءة ، والاستماع والقراءة ، والقراءة والكتابة ، والتحدث والكتابة .

وبشيء من الاستقراء يتضح أن الدراسات التى عُرض لها آنفاً تعاملت مع التكامل على أنه (قضية كلية) أى التكامل بين الفروع (ولازلنا نبحث في الفروع إذ لم يقفز لساحة البحث بعد التكامل بين الفنون) .

ولتناول التكامل في صور تطبيقية بين فرعين أو أكثر عُقدت (**ندوة اللغة العربية ١٩٨٨م**) ، وكان من البحوث التى عُرضت بها بحث تأصيلى عن تدريس النحو من خلال النصوص (**دراسة على إسماعيل ١٩٨٨م**) فتتبع فكرة التكامل تاريخياً ومعاصرياً ، وقدم شواهد على كيفية تدريس النحو من خلال

النص الأدبي ؛ مقترحاً كتاباً مدرسياً منشوراً تدرس فيه القواعد النحوية من خلال نصوص مختارة .

وهكذا تنامى اتجاه دراسة التكامل ؛ فتبنته دراستان في العام التالى (١٩٨٩م) وكلتاهما تنحو ماأسميناه بالتكامل بين فرعين أو أكثر ، فكانت أولاهما (دراسة **محمود دسوقي ١٩٨٩م**) التى استهدفت بناء برنامج متكامل بين فرعين من فروع اللغة العربية ، وهما البلاغة والأدب في المرحلة الثانوية العامة ، وقياس أثره على التحصيل والتذوق الأدبي. وقد استخدم الباحث كلمة (**تطوير**) في عنوان دراسته التكاملية ، والمراد بالتطوير تحديث تدريس البلاغة من خلال النصوص ، على أنك تجد هذه الكلمة تزيداً في العنوان لأن البرنامج المتكامل الذي يدرس البلاغة من خلال النصوص هو عمل تطويري في حد ذاته .

ولاتختلف الأدوات والتصميم التجريبي كثيراً عن الدراسات السابقة سوى استخدامه مقياساً للتذوق الأدبي من إعداد (**رشدي أحمد طعيمة، ١٩٧١م**)، ومن ثم فقد جاءت النتائج متوقعة ؛ فقد ارتفع أداء المجموعة التجريبية في تحصيل مادة البلاغة ، وارتفاع مستوى التذوق الأدبي لديهم (**لاحظ عمومية كلمة** مستوى) . وهذه العمومية ذاتها تجدها واضحة في التوصيات التى خلصت إليها ، ومن ذلك الدعوة إلى الربط بين مايرد في بعض المواد الدراسية الأخرى من صور بلاغية ، وبين المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

وأما الدراسة الأخرى التى أجريت في العام ذاته فكانت (**دراسة أحمد عبده عوض، ١٩٨٩م**) التى استلهمت من نظرية النظم للإمام عبد القاهر الجرجاني إطاراً يؤسس عليه في تحقيق التكامل بين النحو والبلاغة لدى طلاب الصفين الأول والثاني والثانويين ، وقد قدمت الدراسة مصطلحاً جامعاً للعلاقة بين

النحو والبلاغة هو (العلاقات النحوية والبلاغية) ولم تكن بدعاً في ذلك ؛ فقد عُبر عنه في الدراسات التراثية . وسعت هذه الدراسة إلى تقديمه في إطار تربوى ؛ مستخدمة اختبارات تحصيلية تجمع بين المفاهيم النحوية والبلاغية ، واختبارات أخرى للعلاقات النحوية البلاغية وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج العامة ؛ التى تتصل بمستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية ، التى جاءت في مستوى متوسط ؛ في حين تدنى مستوى تمكنهم من العلاقات النحوية والبلاغية .

وقد قدمت الدراسة توصيات عامة ؛ نبع بعضها من الدراسة النظرية ، وبعضها من اجراءات الدراسة ، وبعضها من نتائجها . كما قدمت توصيات خاصة بطرق التدريس لما أسمته النحو البلاغى وتوصيات للتقويم تربط بين النحو والبلاغة في اختبارات موضوعية ، ثم توصيات خاصة للمعلمين ؛ تساعدهم على تحقيق التكامل فكراً ونهجاً .

ومن خارج مصر طُبقت دراسة تكاملية أخرى في دولة قطر ، وهي (دراسة بدرية سعيد الملا ، ١٩٩٠م) التى صممت برنامجاً متكاملاً بين القواعد الوظيفية والقراءة ، وبحثت أثره على الأداء اللغوى لدى تلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر .

وقد أُعد البرنامج في صورة وحدات دراسية يتم فيها تدريس القواعد النحوية من خلال القواعد ، وأعدت أدوات القياس الخاص بالمعرفة النحوية وصحة القراءة الجهرية وصحة القراءة، كما صممت دليلاً للمعلم . ومن أهم نتائج الدراسة التي سايرت نتائج الدراسات السابقة – حدوث تحسن في أداء المجموعات الثلاث التى دُرس لها ؛ نتيجة مرور الطلاب بالخبرات الجديدة في المقرر . وتوصلت كذلك إلى أن الطريقة التكاملية كان تأثيرها أكبر من السائدة في المعرفة النحوية

ومهارات القراءة الجهرية وبعض مهارات الكتابة . وبدهي أن تـأتي التوصيات مشجعة على استخدام المنهج المتكامل ؛ لأنه يساعد في فهم المادة النحوية وتطبيقها في الاستماع والكلام والقراءة .

ومع بداية التسعينات تنشط دراسة التكامل بين فنون اللغة ، وعبرت (دراسة جمال مصطفى العيسوي ١٩٩١م) عن هذا الاتجاه فقد صممت برنامجاً لتنمية مهارات التحدث والاستماع معاً لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين .

وهذه الدراسة من الدراسات التجريبية العلائقية ، التي انطلقت من تأصيل نظرى يرى خصوصية العلاقة بين فنى الاستماع والتحدث باعتبارهما ركنى عملية الاتصال اللغوى ، وجسدت ذلك إجرائياً من خلال برنامج لتنمية مهارات التحدث ؛ أردف بدليل معلم له ، وأرفقت به نماذج لتعيينات البرنامج ، كما أعدت بطاقة ملاحظة لمهارات التحدث ، واختبار للاستماع الهادف . والجديد في البرنامج أنه جمع بين مهارات التحدث والاستماع معاً ، وأوردهما الدراسة في إطار متكامل من خلال مستويات اللغة (الأصوات – والكلمات – والسياق – والقواعد – والسرعة والطلاقة) . وكان من أهم نتائج الدراسة تحديد مجموعة من مهارات التحدث ومهارات الاستماع الهادف في إطار مستويات اللغة ، كما خلصت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات التحدث والاستماع الهدف، وأكدت وجود علاقة دالة بين أداء التلاميذ لمهارات الاستماع الهادف ، وأدائهم لمهارات التحدث بعد تطبيق البرنامج. وجاءت توصيات الدراسة بالدعوة إلى الإفادة من أدواتها في تنمية مهارات التحدث والاستماع، فضلاً عن توصيات للمعلمين ، وأخرى خاصة بطرق تدريس الاستماع والتحدث .

واستمراراً لدراسات التكامل ، ولكن بين الفروع هذه المرة ، طوّر (**أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م**) أطروحته في الماجستير عن التكامل بين النحو والبلاغة، فأضاف متغيرات جديدة ، وصمم منهجاً نحوياً بلاغياً ، رُسمت معالمه من التأصيل النظرى الذى أشير إليه في عرض رسالته للماجستير ؛ فجاءت رسالته للدكتوراه باحثة عن أثر المنهج النحوى البلاغى – الذي صممته – على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

والتكامل هنا ليس بين النحو والبلاغة فقط ؛ فهذا أمر معلوم من طبيعة اللغة بالضرورة ، ولكن بين النحو البلاغي ، والإنتاج اللغوى والتذوق الأدبى ، وهذا ماكشف عنه الإطار النظرى والتصميم التجريبي للدراسة ؛ الذى تمثل في بناء عدة أدوات (استبانة المهارات – اختبارات لقياس تلك المهارات – الوحدة المقترحة التى تعبر عن المنهج النحوى البلاغى ، وتنمى مهارات الدراسة). وقد طبقت الوحدة في ثلاثة أشهر على عينة تجريبية من طلاب الصف الثاني الثانوي .

وقد أثبتت الوحدة فعالية في تنمية مهارات الإنتاج اللغوى الإبداعي بنوعيها ، ومهارات التذوق الأدبى بمحاورها الأربعة ، وذلك بما اشتملت عليه من تدريبات ومناشط وممارسات ؛ أحدثت أثرها الملموس في إتقان الطلاب لمهارات الدراسة . ولما تعددت نتائج الدراسة ؛ فقد تنوعت توصياها ؛ ففاقت الخمسين توصية ؛ تدور معظمها في إطار وضع المناهج اللغوية التى تحقق صوراً للتكامل اللغوى ، وتتيح للطلاب الاتصال بالاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص ، وألحت توصياها على المعالجة المتكاملة لفنون اللغة وفروعها من خلال مادة لغوية ، دقيقة الاختيار .

وثّم دراسة أخرى في العام ذاته ؛ تناولت التكامل، ولكن من منظور تحليلى لكتب اللغة العربية ، وهي دراسة(**إيمان محمد أحمد فرغل، ١٩٩٢م**)

وعنوانها (التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، واتجاهات المعلمين نحوه –دراسة تقويمية –) . وقد أعدت الدراسة قائمة بأسس التكامل اللازمة لمحتوى اللغة العربية ؛ بنت عليها استطلاعاً للرأى لمعلمى اللغة العربية حول مدى توفر أسس التكامل في الكتاب ، وأعدت كذلك مقياساً لاتجاهات معلمى اللغة العربية حول التكامل في الكتاب ، كما وضعت الدراسة تصوراً لكتاب اللغة العربية المتكامل . ومن أبرز نتائج البحث أن كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى قد تحققت فيه فكرة التكامل , ولكن ليست بدرجة كبيرة . ووجهت الدراسة في توصياتها معلمى اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى ضرورة استخدام الأسلوب التكاملى في حصص اللغة العربية بطريقة صحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة .

ولأن اتجاه تكامل الفنون آخذ في التنامي ؛ فقد آذن عام ١٩٩٣م بظهور دراسة جديدة تجمع بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ، وتنمى تلك المهارت لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وهي دراسة (أحمد زينهم أبو حجاج، ١٩٩٣م) ، وفي التأصيل النظري لها عُرض للتكامل بين الفنون ، والعلاقات فيما بينها وخصوصية العلاقة بين مهارات التعبير الشفهي والقراءة الجهرية ؛ فيما أسماه الباحث (مهارات الأداء) . وقد تجسدت المهارات في وحدتين تجريبيتين ؛ أعدت لهما القياسات القبلية والبعدية . وقد تمكنت الوحدة المقترحة من تنمية مهارات الأداء في التعبير الشفهى ، وتمكنت الوحدة الأخرى من تنمية مهارات الأداء في القراءة الجهرية ، كما نميت المهارات المشتركة بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهى . ولأن الوحدتين قد حققتا فعالية كما أوضحت النتائج ؛ فقد أوصت الدراسة بالاسترشاد بهما عند تدريب التلاميذ على تلك المهارات . وامتدت الدراسات التجريبية التى درست التكامل ، فكانت هذه الدراسة التى

بحث أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الاعدادى ، وهي دراسة (علي عبد العظيم سلام ، ١٩٩٣م) . وأبرز سمة في هذه الدراسة ربطها بين الفروع والفنون في إطار متكامل ، فقد حللت الأسئلة والتدريبات اللغوية ، للإفادة منها في صياغة منهج متكامل ، ثم تصميم وحدة متكاملة من منهج اللغة العربية المتكامل ، وإعداد مرجع لها .

كما أعدت مقياس الأداء اللغوي ، واشتمل على خمسة اختبارات (اختبار الاستماع – والقراءة الصامتة – والقراءة الجهرية – والتحدث – والكتابة) . وحددت عينة الدراسة في أربعة فصول اختيرت عشوائياً بين فصول الصف الأول الإعدادى ، اثنان للمجموعة الضابطة ، واثنان للتجريبية .

ولم تكن نتائج الدراسة خارجة عن سياق النتائج السابقة فجاءت الفروق ذات الدلالة الاحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء اللغوي بصوره المشار إليها . وكانت التوصية بوضع خطة منهج اللغة العربية الذي اقترحته الدراسة موضع التنفيذ ، فضلاً عن ضرورة مراعاة مخططى مناهج اللغة العربية التخطيط لألوان النشاط اللغوى المصاحب لمنهج اللغة العربية ، وربطها بمهارات الأداء اللغوى من أهم توصيات الدراسة .

ومن منظور أوسع لدراسة التكامل ؛ فقد قدم (سمير عبد الوهاب أحمد، ١٩٩٣) تصوراً مقترحاً لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، جعل الباحث أطر هذا التصور ثلاثة محاور هي : التكامل ، والترابط ، والمهارة اللغوية .

وأكدت الدراسة أن تدريس اللغة باستخدام هذا المدخل أمر مطلوب ؛ للحفاظ على وحدة اللغة من ناحية ، والبعد عن التنظيم التقليدي للمناهج ، الذى أثبتت كثير من الدراسات عدم قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه من ناحية أخرى .

وقد عدت الدراسة الأطر التي توصلت إليها للتصور المقترح هي نتائج الدراسة ، وأسماها (أهم الأطر) ، وأولها التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع في الموقف التعليمي الواحد ، وثانيها عن المنهج اللغوي المتكامل ، وثالثها عن المهارات اللغوية ، ورابعها عن المناشط اللغوية المصاحبة لتدريس اللغة ، وهذه المحاور ذاتها عُدت نواة للتوصيات والمقترحات التي كان الاهتمام بمنهج التكامل أبرز مافيها .

ولا نكاد نترك الدراسات المنهجية العامة في دراسة التكامل مثل دراسة(**سمير عبد الوهاب ، ١٩٩٣م**) التى تعاملت مع التكامل كقضية كلية ، حتى نعثر على دراسة أخرى ، تعد امتداداً لدراسة (**أحمد عبده عوض، ١٩٩٢**) وهي دراسة (**فوزى عبد القادر محمد، ١٩٩٥م**) التى درست أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، وتذوقهم الأدبى ، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

والطريف هنا أنها تعيد إلى الأذهان متغيرات تناولتها الدراسات المبكرة في دراسة التكامل اللغوى خاصة (**التحصيل – الاتجاهات**) أما (المفاهيم النحوية البلاغية) فقد حسمت في دراسة سابقة (**أحمد عبده عوض، ١٩٩٢ م**) ، ويبقى التذوق الأدبى الذى عولج هو الآخر في الدراسة ذاتها من منظور التكامل أيضاً . وكأن الدراسة رغم حداثتها لم تضف جديداً إلى دراسات التكامل بين الفروع فقد جمعت أشتاتاً من دراسات سابقة ؛ مزجت بينها .

وإجرائياً فقد صممت الدراسة وحدة متكاملة ؛ لتحقيق أهدافها ، كما أعدت اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب طلاب المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة للمفاهيم المتضمنة بالوحدة المقترحة ، كما أعدت مقياساً للتذوق الأدبى ، وآخر لقياس اتجاهات الطلاب نحو اللغة العربية . وأفادت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل للمجموعة التجريبية التى درست لها الوحدة ، والشيء ذاته في

زيادة مستوى التذوق الأدبي لديهم ، وفي ارتفاع مستوى الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية لدى المجموعة التجريبية . ودعت الدراسة إلى تبني بناء وحدات متكاملة بين النحو والصرف والبلاغة ، والربط بينها عند إعداد معلم اللغة العربية، وتدريب معلمي اللغة العربية العاملين بالميدان على تكامل اللغة العربية عند الإعداد والتدريس والتقويم .

وهكذا تنوعت الدراسات العربية التي تناولت مدخل التكامل اللغوى من زوايا عدة ، رصدت هنا ، دون حاجة إلى إعادها ؛ تجنباً للتكرار .

ج - الدراسات الأجنبية في المدخل التكاملي :

ولم يكن المدخل المتكامل بعيداً عن (الدراسات الأجنبية) ، وصور التكامل التى تسعى إلى تحقيقها هذه الدراسات تارة يكون بين فروع اللغة ، أو بين فنوها ؛ فدراسة (هيلي Healey ١٩٨٠) تدخل في اطار تكامل الفنون (بين التحدث والقراءة) وعنوانها (العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الابتدائي) وتمثلت عينتها في أربعة وثلاثين تلميذا من الصف الثاني ، وستة وثلاثين تلميذاً من الصف الثالث في مدرسة هاريسون بولاية كلورادو .وطبق اختبار متروبوليتان للتحصيل القرائى ، بينما سجلت المقابلات الفردية مع التلاميذ، وحللت كل مقابلة وفقاً لأحد عشر متغيراً للغة الشفوية . وكان من نتائج الدراسة أن ليست هناك ارتباطات دالة بين متغيرات الكفاءة في اللغة الشفوية ، والتحصيل القرائى لدى تلاميذ الصف الثاني ، كما لاتوجد فروق دالة بين معظم متغيرات الكفاءة في اللغة الشفهية ، والتحصيل القرائى لدى تلاميذ الصف الثالث . وتوصلت كذلك إلى أنه لاتختلف العلاقة بين الكفاءة في اللغة الشفوية والتحصيل القرائى فيما بين الصفين الثاني والثالث .

وإذا كانت دراسة (هيلي) تبحث في وجود علاقات بين فنون اللغة ؛ فإن ثمة دراسات أخرى اتبعت المنهج التجريبي في قياس أثر التكامل اللغوى على الأداء ، ومن ذلك دراسة (راسينسكي T.V. Rasinsky ، ١٩٩٠م) وعنوانها " أثر كل من طريقتي القراءة المتكررة ، والاستماع أثناء القراءة على الطلاقة في القراءة . وكانت عينتها من عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، حيث وزعهم الباحث على مجموعتين ، وذلك عن طريق المزاوجة ، وقد تمت المزاوجة في القدرة القرائية ، وذلك عن طريق الاستعانة بمدرسى الفصول ، والذين اعتمدوا على التقرير الشخصى ، بالإضافة إلى نتائج استجابة الأفراد في اختبار مقنن للقراءة ، وقد مثلت كل مجموعة المستويات المختلفة من مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض ، واختيرت قطعتان للقراءة في مستوى الصف الرابع من إحدى بطاقات القراءة ، وقد راعى الباحث ارتفاع مستوى القطعتين بمقدراسة سنة دراسية ، لتحدى قدرات التلاميذ وتحفيزهم .

وأجريت التجربة في شكل دورتين متتاليتين ، حيث قدمت كلتا المعالجتين للمجموعتين التجريبيتين ، الواحدة تلو الأخرى ، ويسبق كل معالجة اختبار قبلى ، ويتبعها اختبار بعدى .

وتوصلت الدراسة إلى فعالية كلٍ من طريقتى القراءة المتكررة والاستماع أثناء القراءة في تنمية الطلاقة في القراءة ، والتي تمثلت في السرعة والقراءة ، ومن نتائجها كذلك أنه لم تكن إحدى الطريقتين أكثر فعالية من الأخرى في تنمية القراءة.

وامتد تواصل الدراسات في مجال التكامل ، وظهرمصطلح جديد ؛ يسترعى انتباه الباحثين ، وهو (مدخل المهارات التكاملية) وتمثل دراسة (رودواي Rodway ١٩٩١م) هذا الاتجاه ، فقد سعت إلى التعرف على

ماأسمته مدخل المهارات التكاملية المعززة في تدريس القراءة ، وقد صُمم هذا المدخل – في الأصل – لتسهيل تعلم المحتوى من خلال التعزيز والتكامل بين المهارات اللغوية بين المهارات اللغوية الأربع ، والتي وفق بينها لإشباع حاجات الطالب اللغوية . وقد أكدت هذه الدراسة على أهمية التكامل بين مهارات اللغة الأربع، وأثره على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى القراء المتقدمين .

وثَمّ دراسة أخرى لم تسع إلى تحقيق التكامل ، وإنما دُرست التكامل من حيث تحققه بالفعل في أداء الطلاب اللغوى ، وهى دراسة (هاريسون وكامنسكى Harriaon, Kaminsky ١٩٩١م) التى هدفت التحقق من صدق الافتراض القائل بأن هناك ارتباطاً إيجابياً لدى طلاب الجامعة بين الاتجاهات الكتابية والتحصيل في القراءة ، وبين الاتجاهات القرائية والاتجاهات الكتابية ، وبين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة . وأظهرت هذه الدراسة أن تأثير الاتجاهات لم يكن إيجابياً في التحصيل في القراءة والكتابة لدى طلاب الجامعة ، وأظهرت كذلك أن كثيراً من الطلاب يأتون للجامعة بمهارات قرائية وكتابية دون المستوى . وخلصت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين التحصيل في القراءة والتحصيل في الكتابة .

وعوداً للدراسات التجريبية في مدخل التكامل فإن دراسة (مارك Mark ١٩٩٠م) حددت أثر ربط القراءة والكتابة على مواقف الطلاب وسلوكهم في أثناء كتاباتهم الإنشائية داخل الفصل . كذلك تعرف أثر بعض طرق التدريس على علاقة الطلاب باللغة ، ولذلك تمّ تحليل دورهم أثناء القيام بعمليات القراءة ، وإبداع المقالات . وأكدت هذه الدراسة على أهمية ربط القراءة بالكتابة بشكل يعزز اعتبارية التداخل الحاصل عند القيام بعمليات القراءة والكتابة ، بما يؤدي إلى تحسين المهارات القرائية والكتابية لدى الطلاب .

وامتداداً للأفكار ذاتها كانت دراسة (سولون Solon ، ١٩٩١م) التى أعادت تصميم مقرر قراءة متطور لطلاب كلية المجتمع ، بما يساعد على إيجاد مدخل جديد لتعليم اللغة بمهاراتها الأربع (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة) في كلٍ واحد . ولتحقيق هذا الهدف ؛ أعدت مجموعة من النصوص المختارة بعناية ، ثم بدأ الطلاب في دراستها ؛ وفقاً للمدخل الذى حدده الباحث . وتوصلت الدراسة إلى أن المدخل الخاص بتدريس اللغة ككل واحد متكامل كان له تأثير واضح في مساعدة الطلاب على تحسين مهاراتهم اللغوية .

وارتقت دراسة أخرى بمفهوم التكامل ، فأضافت بعداً تطويرياً تجديدياً ، وهي دراسة (ميراناس Meranus ١٩٩١م) التي طوّرت برنامجاً أساسياً لتكامل تعليم اللغة وتعلمها ، ومهاراتها العديدة لطالبات كلية الفنون الحرة للطالبات ، من خلال مايسمى بمدخل تعزيز المهارات المتكاملة (ISR). وقد أُعد دليلاً للمعلم والمتعلم ؛ اشتمل على مجموعة من الأنشطة التى تساعد المعلم على تقويم لغة الطالبات ، ومدى تمكنهن من المهارات اللغوية في بداية الفصل الدراسية ونهايته . وقد أكدت هذه الدراسة أهمية التكامل بين مهارات اللغة ، وأن الطالبات قد حققن نتائج طيبة باستخدام استراتيجية (ISR) .

وأوصت هذه الدراسة بضرورة تطوير هذه الاستراتيجية ، وتنظيم محتوى البرنامج الذى يطبقها بعناية ؛ حتى تؤتى هذه الاستراتيجية ثمارها المرجوة . وإذا كانت الدراسات التى رصدتها هذه الدراسة المرجعية في مدخل التكامل قد سعت إلى تحقيقه من خلال فنون اللغة ، فلا نعدم وجود دراسات جمعت بين مدخل التكامل ومهارت الاتصال اللغوى ، ومن ذلك دراسة (إلكسندره بين .Penn Alexandra ١٩٩٢م) والتى بحثت تعاون المعلمين عبر أنشطة المنهج والاتصال التطبيقي . وقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق التكامل بين فنون اللغة

والتربية المهنية في المدارس العليا ، وإلى تنمية مهارات الاتصال لدى العينـــة مـــن خلال اختبارات كفاءة تطبيقية مدرسية . وقد تحقق التكامل بين الموضوعـــات في مائة مدرسة عليا ، وأحد عشر فصلاً منها ، من خلال ستين مشـــرفاً ؛ ينفـــذون البرنامج التكاملي وفق تصميم استراتيجي ، يقوم على تناول القطعة الأدبية مـــن عدة زوايا .

وسارت دراسة (بلاتردج براين **Brian Paltridge ١٩٩٥ م**) في اتجاه تكامل فنون اللغة متبعة المنهج التجريبي ، وذلك من خلال تصميم برنـامج ينمى مهارات القراءة والتحدث والكتابة من خلال محتوى أكاديمي يشمل التدريب على الاتصال الشفهى ، ومهارات كتابة الرسائل ، وتبحث الدراسة كذلك العلاقة بين المحتوى المعرفي والأداء الكتابي . وأما البرنامج الذى أعدته الدراسة فقد تمحـــور اهتمامه في تدريج المحتوى اللغوى ؛ الذى اختير بعناية لتحقيق التكامل من خلالـه ، ومن مكونات البرنامج كذلك تقديم اختبارت لغوية قصيرة وطويلـــة للطـــلاب ، ويعرف من خلالها تدريبهم على الاستجابة لمضامين البرنامج ، وكذلك مدى تحسن المهارات المستهدفة لديهم . وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات اللغوية قد تحســنت، ونُميت لدى أفراد العينة ؛ مما يعنى مصداقية البرنامج المتكامل الذى أُعد لذلك .

د – تعقيب وتعليق على دراسات المدخل التكاملي :

ومن خلال هذا العرض الموجز لبعض الدراسات الـــتى عنيـــت بمدخـــل التكامل ؛ نخلص إلى مايلي :

– التكامل في تدريس مهارات اللغة الأربع له أثر واضح على رفع مستوى كفـــاءة الطلاب اللغوية.

– استخدمت الدراسات عدة مفاهيم جديدة في دراسة التكامل ، ومنها (**مدخل المهارات التكاملية) (مدخل المهارات التكاملية المعززة)** .

– استخدام المنهج التجريبي في بحث التكامل اللغوي أكثر إيجابية وفاعلية من غيره من المناهج ، فقد أعطى أثراً ملموساً في كل الدراسات ؛ يشير إلى اطراد تحسن الأداء اللغوى لدى الطلاب من معظم خلال البرامج اللغوية المتكاملة .

– أثبتت طرق التدريس التي تستخدم في تحقيق التكامل اللغوى فعاليـة في تنمية المهارات اللغوية.

– الأخذ بمدخل التكامل يستوجب تصميم برامج لغوية متكاملة ، وإعادة تصميم المقررات الموجودة ، أو تطوير البرامج الحالية .

– لم يتوقف تناول التكامل اللغوى عند تصميم برامج ، وتدريس وحدات ؛ تكاملا بين الفروع، أو بين الفنون ، أو بين الفروع والفنون ، وإنما تعدى ذلك إلى تحليل كتب اللغة العربية في ضوء التكامل ، ووضع تصور مقترح لتدريس اللغة في ضوئه كذلك .

– أضيفت متغيرات عديدة للدراسات التى صممت برامج للتكامل اللغوى ، ومن ذلك قياس التحصيل ، وقياس الاتجاهات ، وقياس التذوق الأدبي أو تنميته .

– يلاحظ التواصل الفكرى بين الدراسات العربية التى عنيت بالتكامل ؛ فبعضها امتداد للأخرى، وبعضها أُسس على توصيات دراسات أخرى في التكامل .

– هناك دراسات جمعت بين مدخلى التكامل ، وتنمية المهارات أي (المدخل المهارى) ، وقد أشير إليها أثناء عرضها .

ومن حيث انتهينا هنا بالمدخل المهارى ؛ يأتى تناولنا له فيما يلي :

ثانياً : المدخل المهارى

أ – تمهيد نظري :

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم ، والاقتصاد في الوقت والجهد ، ومما يساعد على اكتسابها : الممارسة والتكرار،والفهم وإدراك العلاقات والنتائج ، والتشجيع والتعزيز ، والتوجيه (محمود السيد ، ١٩٨٨م، ٨٣ – ٨٥) . وعرفت المهارة بأنها (نتيجة لعمليتي التعليم والتعلم ، وهي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال (أحمد زكى صالح، ١٩٧١م ، ٧٩) .

وعرفت المهارة اللغوية بأنها " أنشطة الاستقبال اللغوى المتمثلة في القراءة والاستماع ، وأنشطة التعبير اللغوية المتمثلة في الحديث والكتابة ، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير) (فتحى علي يونس ، ومحمود كامل الناقة ، ١٩٧٧م ، ٣٤) .

والمهارة اللغوية كما ترى الدراسة تتحقق بالاستخدام اللغوى الصحيح والأداء اللغوى الجيد إرسالاً واستقبالاً وممارسة وإنشاء وتلقياً ، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللغة : استماعاً ، وتحدثاً ، وقراءة ، وكتابة .

ومما يساعد على تكوين المهارة اللغوية الممارسة والتكرار ، وهذا مانجده في تراثنا العربى، فقد أكد ابن خلدون على أهمية التكرار في تكوين الملكات – على حد تعبيره – إذ يرى "أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصفات ؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعانى وجودها وتصورها بحسب إتمام الملكة أو نقصانها ، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب ، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعانى المقصودة ، ومراعاة

التأليف التي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفـــادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة ، والملكات لاتحصل إلا بتكرار الأفعال ؛ لأن الفعل يقع أولاً ، وتعود منه للذات صفة غير راسخة ، ثم يزيد التكرار فيكــون ملكة أي صفة راسخة " (ابن خلدون ، د . ت ، ٤٠٩) .

فإنتاج الرسالة اللغوية كما يرى ابن خلدون يتأتى بالممارسة تحدثاً وكتابةً ، مع استناد إلى خلفية فكرية وعقلية ، تتحكم في هذه الأداءات ، كما أن التلقي هو الآخر استماعاً وقراءة ينسحب عليه ماذكرنا .

وغني عن القول أنه قد اجتهدت الدراسات في تأصيل المهارات اللغويـــة على نحو ماسيتضح بعد قليل ، وحددت مهارات فرعية موزعـــة علـــى المراحـــل الدراسية لكل مهارة من مهارات اللغة (الاستماع – التحدث – القـــراءة – الكتابة) ، وصنفت على أنها مهارات شفهية (الاستماع والتحدث) وأخـــرى مرئية (القراءة والكتابة) ، وصنفت كذلك على أنها مهارات إنتاجية ، وأخـرى استيعابية .

ولاترى الدراسة ضرورة لاستقلالية (التذوق الأدبي) كفن خـامس أو مهارة خامسة، فالأرجى أنه يتبع مهارات القراءة ، وهذا ماتميل إليه كثـــير مـــن الدراسات . على أن الملمح المهم في اتناول هذه المهارات النظر إليها ليس على أنهـا مهارات منفصلة ، وإنما تتفق الاتجاهات الحديثة على النظر اليها من منظور ترابـــط فنون الأداء اللغوى ، وتكامل الإنتاج والتلقى ، فثمة علاقـــات متمـــيزة تأثيريـــة وتأثرية بينهما مثل العلاقة بين القراءة والكتابة ، وبين الاستماع والتحدث ، ثم بين الاستماع والقراءة ، ثم بين التحدث والقراءة ، ثم بين التحدث والكتابة ، ثم بـــين الاستماع والكتابة وهكذا .

ولذا يمكن القول إن الصلات بين فنون اللغة كثيرة ومتنوعة ، " وهـــي في معظمها تعود إلى أن هذه الفنون تتشكل أساساً من اللغة المشتركة ، سواء ظـــهرت في شكل استقبال كالاستماع والقراءة أم في شكل إرسال كالكلام والكتابة ، كمـا تعود هذه الصلات أيضاً إلى أن الخبرة أو التجربة التي تؤثر في فن منها تؤثر بالتـــالى في الفنون الأخرى (فتحى علي يونس وآخرون ، ١٩٨٧م ، ٣٩) .

ولأن المهارات اللغوية تتكامل وتتداخل مع بعضها في اســـــتخدام اللغـــة استخداماً طبيعياً ، " ومن ثم يتعين أن تنطوى كل مهمة من مهمات تعليم اللغـــة في قاعة الدرس على أكثر من مهارة واحدة ، فالمواقف اللغوية التى نستخدمها تصبـــح فيها مختلف المهارات كالنسيج الواحد المتداخل الخيوط " (علي علي أحمد شعبان ، ١٩٦٥م ، ٩٦) ، ووفقا لما ذكره كـــل مـــن (لاب وفلـــود Lapp and Flood) فإن فنون اللغة يجب أن تتكامل داخل المناهج ، إذ الاستخدام الهـــــادف لهذه المهارات اللغوية يمكن أن يزود المتعلم بمخرجات فعالة في التعليم اللغـــــوي " (Lapp and Flood، ١٩٨٦م ، ٣٤) .

وتتداخل الجوانب المختلفة لفنون اللغة تداخلاً ارتباطياً ، ويعد ذلك أمـــراً أساسياً في كل المستويات العمرية لتخطيط برنامج متوازن لفنون اللغة ؛ يســـتند إلى العلاقة العضوية بين عمليتي الإرسال والاستقبال ، أو الإنتاج والتلقى .

ولذا يرى أحد المختصين أن " منهج اللغة العربية يكون أكثر فعاليـــــة إذا تناول مهارات اللغة كلها على أنها وسيلة لغاية مهمة وهي الاتصال ، ومن ثم فـــإن التركيز في التعليم الحالي على القراءة والكتابة بدون الاهتمام بالاستماع والتحدث لامسوغ له عملياً ولا واقعياً ، ولابد للمنهج الجديد أن ينظر نظـــرة متوازنـــة إلى المهارات اللغوية ، ولايسمح لمهارة أن تنمو على حساب أخرى، بل يوجه عنايتـــه

إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتآزر ، فالتكامل يساعد على تنمية سلوك التلميذ نمواً متوازياً من جوانبه المختلفة الفكرية ، والوجدانية ، والأدائية" (فتحي علي يونس ، ١٩٨٤م ، ٣٧) .

ولعل القارىء يلمح تشابهاً بين فكرة التكامل وبين تدريس المهارات ، وهذه حقيقة لايمكن تجاهلها ، وهذا لايعنى أنهما اتجاه واحد ، ولكن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين فنون اللغة . هذا فيما يتعلق بالطرح النظرى ، لكن الطرح البحثي الإجرائي لهذا المدخل المهاري لم يتعامل – إلا فيما ندر – مع هذه المهارات من منظور تكاملى ، فكان اهتمام هذه الدراسات يتناول كل مهارة على حدة ، وهذا هو الاتجاه السائد فيها على نحو مايمكن تفصيله فيما يلي :

ب : الدراسات العربية في المدخل المهاري :

الحقيقة أن الدراسات التي تناولت المدخل المهارى من الكثرة بحيث يصعب علينا متابعة المنهج ذاته الذى اتبعناه في رصد دراسات المدخل التكاملى ، وليس هناك من بُدٍ سوى محورة الدراسات العربية التى عنيت بالمدخل المهارى ، وفق مايلي :

١ – دراسات في مايسمى (منهج المهارات اللغوية) .

٢ – دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة ، ومهارات الدراسة .

٣ – دراسات في تحديد المهارات اللغوية .

٤ – دراسات في قياس المهارات اللغوية .

٥ – دراسات في تنمية المهارات اللغوية .

٦ – دراسات في تنمية المهارات المشتركة .

المحور الأول : دراسات في مايسمى (منهج المهارات اللغوية) :

رغم أن كثيراً من دراسات هذا المحور يغلب عليها الطابع النظرى ؛ لكونها تركز على الجانب التأصيلى ، فإننا نرى من خلالها فكراً متكاملاً لكيفية اتدريس المهارات اللغوية على نحو ماسيبدو فيما يلي .

ففي كتابه عن (تعلم اللغات الحية وتعليمها، ١٩٨٠م) خص (صلاح عبد المجيد العربى) هذا المنهج بكثير من التفصيل ، وجعل عنواناً مهماً عن التطبيق العملى لتعلم المهارات اللغوية ، وأفرداً باباً لكل مهارة من المهارات الأربع ، جمع في تناوله بين الجانب النظرى عن كل مهارة ، والجانب التطبيقي عن تعليمها وقياسها وتنميتها ، كما أفرد باباً مستقلاً أسماه (تعلم المهارات اللغوية) وقسمها إلى مهارات استيعابية (الاستماع والقراءة) ، ومهارات ابتكارية (التحدث والكتابة) .

وعدّ (محمود أحمد السيد، ١٩٨٨م) الاتجاه المهارى أحد أهم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة ، وذلك في كتابه (اللغة .. تدريساً واكتساباً) ، وبصورة إجرائية فقد أطلق على هذا الاتجاه (التدرج في تقديم المهارات اللغوية) ؛ محدداً كيفية تحقيق ذلك ، واتساق ذلك مع اتجاهات التربية الحديثة .

وقد جُسدت هذه الأفكار النظرية بعد ماتبلورت في أذهان الباحثين ، وأضحى لها كيان في أدبيات الميدان ؛ وذلك في رسائل جامعية ، فكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التى تعد انطلاقة جديدة في دراسات فنون اللغة ؛ فقد اقترحت منهجاً مقترحاً للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة. ورغم أن الدراسة لم تكـــن تجريبية ولا ميدانية ولا وصفية فإنها باقتراحها منهجاً في ضوء فنون اللغة ، تكون قد اختطت طريقاً لدراسات تالية عن فنون اللغة . كما كان إطارها النظري تـــأصيلاً لتكامل فنون اللغة ، وهذا ماكشف عنه المنهج المقترح الذى صممته الدراسة .

ثم تنامت الدراسات النظرية مرة أخرى ؛ وذلك على يد أحد المختصـــين ؛ الذي أعد مؤلفاً عن (**تدريس فنون اللغة العربية – على أحمد مدكـــــور – ١٩٩١ م**) أفاض في تناول كل فن من الفنون الأربعة من حيـــــث التخطيـــط لتدريسه ، وتنفيذه ، وتقويمه ورغم تركيزه على فنون اللغة ، لكنه لم يغفل كذلـــك تدريس الفروع خاصة تدريس القواعد . وقد أوجز أفكاره في الكتاب بقولـــه : إن أفضل اسلوب لعلاج الوضع القائم الآن هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبـــك كل منها بالآخر ويؤثر فيه ويتأثر به . أي أن ندرس اللغة العربية على أنها اســتماع، وتحدث ، وقراءة ، وكتابة . (ص ٦٤) .

وتواصلت الاهتمامات بالمهارات اللغوية ؛ فقدم (**علـــي علـــي أحمـــد شعبان، ١٩٩٥م**) رؤية عن تعليم المهارات اللغوية (تحليلها وتحديدها وتنميتها) وذلك في كتاب حديث عنوانه (**قراءات في علم اللغة التطبيقي**) ، وعــرض في الجزء الأكبر من الكتاب الأبحاث الحديثة حول المهارت اللغوية الأربـــع الكـــبرى (هكذا أطلق عليها) ، موضحاً كيفية تصميم البرامج التعليمية التى تركز على هـــذه المهارات مجتمعة مع ملاحظة أنه فصّل القول في كل مهارة منــــها أولاً في تنـــاول تدريجي للمهارات الفرعية ، لكنه يرى في تبرير ذلك أن الانطلاق مـــن المـــهارت المنفصلة هو أساس للمهارات المتكاملة .

المحور الثاني : دراسات في المهارات اللغوية العامة أو الخاصة :

في دراسات هذا المحور تنوعت مجالات اهتمامها ، فبعضها عُني بمهارات الدراسة ، وعُني بعضها بالمهارات اللغوية العامة ، والمهارات اللغوية الخاصة .

ولعل دراسة (مصطفى إسماعيل موسى، ١٩٨٨م) من الدراسات التي أطلقت مصطلح (مهارات الدراسة) وذلك من خلال برنامجها المقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، والتي كان من أهدافها تحديد مهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، وتصميم اختبار يقيس هذه المهارات ، ولتحقيق ذلك استخدمت الأسلوب التجريبي ؛ حيث اختيرت أربعة فصول بطريقة عشوائية ، اثنان منها للذكور واثنان للإناث ، وجعل من كل منهما فصلاً تجريبياً ، والآخر ضابطاً . وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الدراسة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، تتضمن إحدى عشرة مهارة رئيسة، وثمان وستين مهارة فرعية . والمهارات الرئيسة دارت حول استخدام المكتبة، والمصادر والمراجع ، والمعجم ، والتلخيص .. الخ .

وفي العام ذاته (١٩٨٨م) كانت دراسة (سمير عبد الوهاب) التي سعت إلى تحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج تعليم اللغة العربية في ضوئها .والتي قدمت جانباً نظرياً عن المهارات اللغوية وتعريفها وتصنيفها ، وعن منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية . وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان لتحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية ، واختبار الكفاءة اللغوية ، لقياس مدى تمكن الطلاب الذين أنهوا دراستهم بالمرحلة الثانوية من المهارات اللغوية العامة التي تمكنهم من النجاح في دراستهم الجامعية .

ومن أهم نتائج الدراسة أن طلاب المرحلة الثانوية لم يتمكنوا من المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية .

ونهض بعد ذلك بعامين (حمدان علي حمدان نصر، ١٩٩٠م) في الأردن دراسة سعت إلى تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن . وقد حددت المهارات في مقياس ؛ أعد لذلك ، يتألف من ستة اختبارات فرعية ، كل واحد منها يتناول قياس فعالية جانب من الجوانب التي ركز عليها البرنامج القرائي المقترح ، وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في مهارات تحديد الأفكار ، واستخدام المعاجم ، واستخدام المواد المكتبية ، وأخذ الملحوظة ،وتلخيص المقروء .

وكانت دولة قطر بعد ذلك موطناً لتطبيق دراسة لاتختلف كثيراً عن دراسة (سمير عبدالوهاب، ١٩٨٨م) ، وليس التطابق واضحاً في العنوان ، وإنما في التنظير والإجراءات والأدوات أيضاً . هذه الدراسة أعدها (عبد الكريم أبو جاموس، ١٩٩٢) مستهدفاً تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر . وقد أعدت الدراسة اختباراً للإجادة اللغوية بصورتيه المقروءة، والمسموعة للطلاب الذين أنهوا دراستهم الثانوية ، والقيام بتطبيقه على بعض المدارس الثانوية بدولة قطر . وكانت قائمة المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية أبرز نتائج الدراسة ، مع عرض تفصيلي للنتائج الخاصة بكل مهارة من المهارات اللغوية العامة المقيسة باختبار الإجادة اللغوية مع تراوح إتقان الطلاب لها .

وانتهت دراسة (عفت حسن درويش، ١٩٩٤ م) إلى هذا الاتجاه المتنامي في دراسة المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة ، لكنها (خاصة) هذه

المرة ، خروجاً عن عدم تكرار كلمة (العامة) الواردة في دراستين سابقتين . والجديد في هذه الدراسة أنها (تجريبية) ؛ فقد سعت إلى تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي. ووصولاً إلى ذلك فقد حللت منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية لاشتقاق المهارات الواردة فيه ، وتحليل الكتب المقررة على طلاب كليات التربية قسم اللغة العربية في السنة الأولى،ووضعت قائمة المهارات اللغوية ، مكوناً من اختبارين من نوع الاختيار من متعددة كما صممت برنامجاً يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية التي ظهر ضعف مستوى أداء الطلاب فيها .

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بكليات التربية بقسم اللغة العربية ، كما أثبت البرنامج فاعلية في تنمية هذه المهارات .

ومن زاوية قريبة من التناول الظاهر للمهارات ، كانت (**دراسة مصطفى رسلان، ١٩٩٨م**) من الدراسات التي أعدت اختباراً للكفاءة اللغوية ، وصممت مقياساً لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو تعلم مهارات اللغة العربية ، وعنوانها (الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي (عام – فنى) وعلاقاتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية) وتضمن اختبار الكفاءة ماأسماه بالمهارات اللغوية الرئيسة ، التي يقيسها اختبار الكفاءة اللغوية وهي : مهارات التراكيب اللغوية – مهارات فهم المقروء – مهارات صحة المكتوب – مهارات التذوق الأدبي .

وكان تدني مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلاب ، وعدم إتقانهم للمهارات اللغوية من نتائج هذه الدراسة ؛ فضلاً عن الانخفاض الواضح لاتجاهات الطلاب اللغة العربية ؛ معزياً ذلك إلى عدم الاهتمام بتدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة .

المحور الثالث : دراسات في تحديد المهارات اللغوية :

ودراسات هذا المحور بدأت مبكراً ، وكان من بواكيرها دراسة (**محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٧٤م**) التجريبية عن تحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية . فقد حددت المهارات التي تناسب كل مرحلة دراسية ؛ فعمدت إلى توجيه استفتاء حر مفتوح للمعلمين والموجهين والفنيين ، وبعض المربين لتدريس مايرونه ملائماً من المهارات لتلاميذ السنة التي يقومون بالتدريس لها ، أو يشرفون على مدرسيها . وكان من نتائج ذلك التوصل لعدة قوائم بمهارات لغوية ، لكل فرع من فروع اللغة العربية ، وكل فن كذلك،وكل مرحلة منفصلة عن الأخرى ، ولكل سنة دراسية منها ، ومجموع هذه المهارات لجميع المراحل الدراسية ٢٢٧ مهارة لغوية .

وبعد ذلك بسنوات بعيدة تواصلت دراسة (**أحمد محمد علي رشوان ١٩٨٣م**) مع الدراسات الميدانية في تحديد المهارات ؛ فسعت إلى تحديد مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية . ولتحقيق ذلك أعدت استبياناً لمهارت القراءة الصامتة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ، وساعية من بعد ذلك إلى قياسها لديهم عن طريق الملاحظة ، والمناقشة الشفوية ، والاختبارات التحريرية . وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مستوى أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارات القراءة الصامتة باختلاف الصف الدراسي، ومن قبل توصلت إلى إعداد قائمة لمهارات القراءة الصامتة .

وفي العام ذاته غاصت دراسة (**أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٨٣م**) في أعماق كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، كي تحدد من خلالها المهارات اللغوية بها ، وباحثة بعد ذلك عن مدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية . ولتحقيق ذلك فقد حللت محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة

الثانوية؛ لتنتهى إلى تحديد قائمة بالمهارات اللغوية ، وتقيس بعد ذلك مدى توافرها لديهم من خلال اختبارات لغوية في القواعد النحوية ، والجودة اللغوية ، والقراءة الصامتة ، والقراءة الجهرية ، وكان إعداد قائمة بالمهارات المتضمنة بمقررات اللغة العربية اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، والتى بلغت مائة وأربعاً وأربعين مهارة من أهم نتائج الدراسة .

وإذا كانت الدراسات التى بحثت تحديد المهارات اللغوية كان هدفها تحديد المهارات اللغوية لدى الطلاب في مرحلة دراسية أو أكثر ، أو تحديد المهارات الموجودة في المقررات اللغوية؛ فقد أضافت دراسة (**فؤاد عبد الله عبد الحافظ، ١٩٨٦م**) بعداً آخر لهذه الدراسات ؛ فقد حددت مهارات معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، أى المهارات اللازمة لنجاح معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أداء الأدوار المنوطة به . وقد أجريت الدراسة في محافظة الفيوم ، وكانت أداتها الرئيسة استبانة لمهارات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، ثم صممت أربع بطاقات ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في تدريس النصوص ، والقراءة ، والنحو ، والتعبي. وتصنيف المهارات اللغوية لدى المعلمين ، ومستوى أدائهم لها بين جيد ، وضعيف ، وضعيف جداً كانت هي محور نتائج الدراسة .

ولم تقفز دراسات تحديد المهارات خطوات للأمام بعد ذلك ، لاعتقاد الباحثين أن هذا مجال عولجت جوانبه ، ودعمت أركانه ، واستُقر على المهارات اللغوية في الفروع والفنون ، وهو اعتقاد كان له مردوده على توجه الدراسات إلى قياس المهارات وتنميتها بدلاً من تحديدها ، كما سيتضح في دراسة المحورين الرابع والخامس .

المحور الرابع : دراسات في قياس المهارات اللغوية :

وقد أُرسيت دعائم هذا المحور من خلال دراسة (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٧١م) التى كانت من بدايات الدراسات المهارية التخصصية في الجامعات العربية ، فقد استهدفت دراسته تصميم مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر . وكانت أداتها الرئيسة التى طبقت على عينة كبيرة من مناطق مختلفة بمصر ، هي مقياس للتذوق الأدبي لتحديد أنماط السلوك التى تكشف عن التذوق لدى الطلاب ، وقد صيغ المقياس في صورة مهارات للتذوق الأدبي ؛ تقاس من خلال نصوص أدبية . ومن أبرز نتائج الدراسة تقديم مهارات محددة بمثابة معايير للتذوق وأعدت مقياساً للتذوق الأدبي ، تبين من خلاله ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي .

وبعد مايزيد عن عقد من الزمان ؛ نهض (أحمد حسن حنورة، ١٩٨٢م) فصمم مقياساً لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة (من خلال القراءة والكتابة). واستهدفت دراسته – رحمه الله وأجزل له المثوبة – تحديد القدرات والمهارات اللغوية الأساسية المناسبة لطالب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعرفية المختلفة ، ووضع مقياس شامل يتسم بالثبات والصدق والموضوعية لقياس القدرات والمهارات اللغوية الأساسية . وقد توصلت إلى بناء ثلاثة اختبارات لغوية لقياس قدرة (الصحة – الفهم – الجودة) وكل اختبار منهما يقيس عدة مهارات فرعية ، روعى فيها جانب الممارسة اللغوية .

وفي محاولة تالية لقياس مهارات القراءة الناقدة (وستلاحظ أن مهارات القراءة نالت نصيباً كبيراً من اهتمامات الدراسات الحديثة) جاءت دراسة (فاتن مصطفى، ١٩٨٩) لتقيس مدى إتقان تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها لمهارات

القراءة الناقدة . واتساقاً مع نهج الدراسات السابقة فقد أعدت قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ثم صممت اختباراً موضوعياً لمعرفة مدى إتقان عينة البحث الذين تمّ اختيارهم عشوائياً لست مهارات مقيسة للقراءة الناقدة . وبتحليل نتائج الاختبار توصلت الباحثة إلى ان تلاميذ الصف الثاني الثانوي لايتقنون سوى مهارتين من مهارات القراءة الناقدة ، هما : تحديد هدف الكاتب ، واستخلاص النتائج من النص .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (سنية عبد الباسط، ١٩٩٠م) التى لاتختلف كثيراً عن دراسة (فاتن مصطفى) سوى في نوعية المهارت المقيسة ، فهى هنا مهارات القراءة الصامتة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث هدفت إلى تعرف مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسى لمهارات القراءة الصامتة ، وأدواتها لم تختلف عن أدوات دراسة فاتن مصطفى وتوصلت إلى أن التلاميذ لم يصلوا لحد الإتقان ، وهو ٧٥% لمهارات الصامتة .

وفي عام (١٩٩٦م) تمكن (سمير عبد الوهاب) من قياس مستوى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة . ولم تختلف أدواتها كذلك عن الدراسات السابقة هنا ، حيث قائمة مهارات الكتابة ، ثم المقياس الذي صممته الدراسة ، وأسفر تطبيقه عن أن مستوى الطلاب والطالبات في شعبة التعليم الابتدائي الفرقة الأولى في مهارات الكتابة دون المستوى المنشود (هكذا تقول الرسالة) .

ولم تكن دراسات قياس المهارات اللغوية ببعيدة عن دراسات تحديد المهارات ، وإن جرى الفصل بينهما هنا كما تقدم لمزيد من الربط بينها ،

والاستقصاء لأوجه تشابهها الواضح ، وأما دراسات تنمية المهارات اللغوية فهي من الاستقلالية بحيث ينبغي تخصيص محور لها فيما يلي .

المحور السادس : دراسات في تنمية المهارات اللغوية :

ويلاحظ على دراسات هذا المحور أنها بخلاف دراسات التحديد والقياس التي بدأت في أوائل السبعينات ؛ فإن دراسات التنمية لم تبدأ إلا في منتصف الثمانينات ، وهذا أمر منطقي ، فهذه الدراسات كانت في حاجة إلى قواعد تؤسس عليها ، وتحفزها على التنمية ، فكأن دراسات المحورين السابقين كانت إيذاناً بظهور دراسات التنمية . ونظراً لأن دراسات هذا المحور متعددة ، وكل فن به من دراسات التنمية الشيء الكثير ؛ لذا فإن الباحث سيتتبعها تاريخياً دون توقف طويل أمام كل دراسة .

والطابع التجريبي هو سمة هذه الدراسات ؛ فدراسة (**عادل أحمد عجيز، ١٩٨٥م**) سعت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي (التي توصلت إليها دراسة طعيمة **١٩٧١م**) لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وصممت برنامجاً تجريبياً طبقته على ثلاث مجموعات ؛ لتتوصل في النهاية إلى تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التذوق الأدبي بعد التجربة .

ولم تختلف دراسة (**أحمد محمد السيد ١٩٨٥م**) التي أجريت في العام ذاته عن (دراسة عجيز) ، والخلاف بينهما فقط في عنية الدراسة ، فقد صممت الدراسة برنامجاً مقترحاً لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، وكانت نتائج تطبيق البرنامج إيجابية على المجموعة التجريبية ؛ التي نميت مهارات التذوق الأدبي لديها .

وفي دولة الكويت ، وبعد ذلك بعام ، استطاعت دراسة (عبد الله عبد الرحمن علي ١٩٨٦م) تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، وقد نفذت برنامجاً لتنمية المهارات التي حددها ، وذلك من خلال مجموعة تجريبية واحدة ، ولمدة ثلاثة شهور، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق هدفها ، فقد تحسنت مهارات الكتابة الإبداعية لدى العينة (غير أن الدراسة حددت مهارات تشمل التعبير الإبداعي وغير الإبداعي ، وقد نميت جميعها كما أشارت النتائج) .

ولرصد التنوع الحادث في الدراسات التي عنيت بتنمية المهارات ، فقد سعت دراسة (عبداللطيف خليفة القزاز، ١٩٨٦م) في العام ذاته إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي . وكانت هذه الدراسة بداية لدراسات عدة ؛ جعلت من تنمية مهارات الاستماع وآدابه هدفاً لها ، وقد استطاعت دراسة (القزاز)تنمية مهارات الاستماع من خلال البرنامج الذي أُعد لهذا الغرض .

وعوداً للدراسات التى استهدفت تنمية مهارات القراءة الناقده في الصفوف الرابع ، والخامس ، والسادس من المرحلة الابتدائية ، كانت دراسة (عبد الفتاح عبد الحميد محمد، ١٩٨٦م) التى أعدت برنامجاً لتنمية عشر مهارات من مهارات القراءة الناقدة . وتوصلت إلى وجود علاقة بين إتقان التلاميذ لمهارات القراءة،وبين البرنامج المعد لذلك ، وخلصت إلى أن التحصيل في القراءة لايؤثر في القدرة على القراءة الناقدة .

وفي دولة البحرين عمد (أحمد على مرزوق، ١٩٨٧ م) إلى متابعة السير على نهج الدراسات السابقة في تنمية المهارات ، فكانت دراسته عن تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بدولة البحرين . ولم تضف الدراسة جديداً إلى الأدوات السابقة التى سعت إلى تنمية المهارات . وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن نمو أداء تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بمدرستين من المدارس الاعدادية بالبحرين في مهارات القراءة الناقدة التى درسوها ، وأن البرنامج التدريبي له فاعلية في تنمية هذه المهارات .

ولأن الدراسات التى عنيت بالتعبير الشفهي قليلة ؛ فقد تحمس (**جمال مصطفى العيسوى ،١٩٨٨م**) لبناء برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وهذه الدراسة من الدراسات التي قدمت تأصيلاً نظرياً عن التعبير الشفهى خاصة فيما يتعلق بتقويم أداء التلاميذ فيه ، وهذا ماأنجزته الدراسة اجرائياً من خلال تقديمها أداة تقويم مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وهي أشبه ببطاقة الملاحظة . كما صممت الدراسة برنامجاً لتنمية المهارات ، جعلته في صورة تعيينات ، موزعة على حصص ؛ وفق المهارات المحددة سلفاً ؛ والتى تحسن أداء الطلاب فيها بصورة واضحة من خلال البرنامج المعد لذلك .

وكانت (**عفت حسن درويش، ١٩٨٨م**) قد تحمست هي الأخرى في العام ذاته لدراسة مهارات التعبير الكتابي (ليكتمل جانباه) ، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتوصلت الدراسة إلى تحديد مجالات التعبير الكتابي من خلال استفتاء أُعد لذلك ، كما حددت مهارات التعبير الكتابي من خلال استفتاء، وجّه إلى المهتمين بتعليم اللغة العربية ، أُعدت أداة لتقويم مهارات التعبير الكتابي ، فضلاً عن إعدادها برنامجاً لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وقد أثبت البرنامج فعالية عالية ، وحقق مايراد منه ، إذ حدثت تنمية لمهارات بعض مجالات التعبير الكتابى .

وتواصل الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة ، ولكن لـــدى طـــلاب الجامعة هذه المرة ، وهذا ماعبرت عنه دراسة (أحمد ســـيد محمـــد إبراهيـــم، ١٩٨٩م) التى هدفت إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبى في تنميـــة بعض مهارات القراءة الناقده لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بالطائف. وقد جاءت نتائج الدراسة على نحو ماهو معهود في الدراسات التجريبية في تنميـــة المهارات ، فقد حدث نمو لأداء الطلاب في مهارات القراءة الناقدة ، التى صمـــم البرنامج التدريبي لأجل تنميتها .

ومن الطائف في المملكة العربية السعودية إلى دولة قطر ، حيث نجد دراسة (فاطمة محمد عبد الرحمن المطاوعة ،١٩٩٠م) التى استهدفت تنمية بعـــض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعـــدادي بدولـــة قطر، واتجاهاتهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردى . وقد حاولت هذه الدراســـة الخروج عن الإطار الذي اتبعته دراسات تنمية المهارات ، فكان أن أضافت متغـــيراً آخر نحو استخدام التعليم الفردى ، وأيا كان مصداقية الربط بين هذا المتغير وبـــين مهارات الفهم في القراءة الصامة ، فقد كانت نتائج الدراسة في إطارها المتوقـــع ؛ حيث نميت مهارات القراءة الصامتة على النحو الذي أرادته الدراسة .

ولانكاد ندع الدراسات التى تناولت مهارات القراءة ، فنعود إلى صعيـــد مصرنا ، لنجد دراسة خرجت عن الإطار التقليدي في تنمية المهارات ، وهي دراسة (سيد السايح حمدان، ١٩٩٠م) التى عمدت إلى تنمية استخدام الأســـاليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج مقترح ، اشتمل على المهارات الكتابية المراد تنميتها . وقد أسفر المنهج التجريبي الـــذي اتبعتـــه الدراسة ، عن حدوث تحسن في الأداء البعدى في اختبارى الدراسة ، مما يشـــير إلى تنمية المهارات الكتابية من خلال الأساليب البلاغية .

وفي العام ذاته كانت هناك دراسة تجريبية ، استهدفت (تنمية مهارت التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس) ، وهي دراسة (حسن شحاته، ١٩٩٠م) ؛ التي انتقلت بمهارات التذوق إلى المرحلة الابتدائية ، مخالفة نهج الدراسات السابقة ؛ التي كانت المرحلة الثانوية مجالاً لها. وقد طبقت هذه الدراسة على ستين تلميذا وتلميذة من الصف الخامس بمدينة القاهرة ، دُربوا لمدة ثلاثة أشهر بواقع حصتين أسبوعياً على المهارات الخمس المختارة . وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام النقاش الشفوي ييسر عملية التذوق الأدبي ، وأن طريقة التدريس لها فاعلية في تنمية مهارات التذوق .

ومن حيث انتهت دراسة (حسن شحاته) بالتأكيد على أهمية طريقة التدريس في تنمية المهارات ، جاءت دراسة (مصطفى إسماعيل موسى ١٩٩١م) التي بحثت أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالمنيا . وقد أعدت الدراسة اختباراً في الأداء الكتابي وآخر في التحصيل الإملائي ، وارتكزت عليهما في القياسات القبلية والبعدية على المجموعتين التجريبية والضابطة ، بينما كان برنامجها لتدريس موضوع همزتي الفصل والوصل وفق خطوات الطريقة الفردية الارشادية . وبدا تحسن مستوى الأداء الكتابي والتحصيل الإملائي واضحاً لدى طلاب المجموعة التجريبية ، وفاق مثيله لدى طلاب المجموعة الضابطة .

وأخذت دراسات التنمية اتجاهاً جديداً عندما عمدت بعض الدراسات إلى تحقيق التنمية لمجالين أو نوعين من المهارات في آن واحد من خلال وحدات دراسية متكاملة ؛ ممثلة لمناهج مقترحة ، وكانت دراسة (أحمد عبده عوض، ١٩٩٢م) أنموذجاً لهذه الدراسات ، فقد صممت منهجاً نحوياً بلاغياً ، واتبعت المنهج

التجريبي في تتبع أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوى والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية (وقد عُرض لها بالتفصيل آنفاً) .

وكان للمنهج التجريبي حضوره كذلك في دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم، ١٩٩٤م) التى جربت برنامجاً مقترحاً لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية (بأسيوط). ونلاحظ استخدامه لمصطلح التذوق البلاغى ؛ خروجاً عن إلف الدراسات التى استخدمت منذ السبعينات مصطلح التذوق الأدبى ، الذى عده البعض المهارة الخامسة أو الفن الخامس من فنون اللغة ، ونلاحظ كذلك تطبيقه دراسته في المرحلة الجامعية ، وهذا أمر جديد كذلك . وقد حددت الدراسة أهم مهارات التذوق البلاغى لآيات القرآن الكريم في ست مهارات ؛ أُعد البرنامج المقترح لتنميتها ، كما بُنى اختبار موضوعى للتعرف من خلاله عن مدى فعالية البرنامج . وأشارت النتائج إلى نجاح البرنامج في تنمية المهارات المحددة للتذوق البلاغى لآيات القرأن الكريم التى تضمنها البرنامج .

ثم كانت دراسة (أحمد جمعه أحمد، ١٩٩٧م) خاتمة العقد الذى توسطته دراسات كثيرة عُرض لها آنفاً ، واستهدفت دراسته تنمية مهارات التحليل الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد حددت مهارت التحليل الأدبى المشتركة بين الشعر والنثر ، ثم أعدت اختبارين لقياس مهارات التحليل الأدبى ، أحدهما للشعر ، والآخر للنثر ، وصممت كذلك برنامجاً لتنمية بعض مهارات التحليل الادبى اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية . وقد أثبت البرنامج فعالية في تنمية مهارات التحليل الأدبى التى هي في الواقع مهارات للتذوق الأدبى ، وهو خلاف لفظي فقط .كما أثبت البرنامج حدوث تنمية لكل مهارة على حدة من مهارات التحليل الأدبى لطلاب المجموعة التجريبية .

وهكذا تعددت توجهات الدراسات العربية التى انتهجت تنمية المـــهارات اللغوية ، وإن تشابهت في كثير من إجراءاتها ومضامينها .

المحور السادس : دراسات في المهارات اللغوية المشتركة :

ثم دراسات عدة في هذا المحور ؛ أشير إليها عند عرض دراسات المدخــــل التكاملى ، وكذا في بعض محاور هذا المدخل المهارى ، وغنى عن التكرار تفصيـــل القول عنها ، وحسبنا بيان المهارات المشتركة في هذه الدراسات .

ولعل دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٨٨م) التى تلازم مصطلح فنون اللغة بها ؛ من الدراسات التى تناولت فنون اللغة الأربع في صـــورة منـــهج مقترح يجمع هذه الفنون ، أو المهارات المشتركة الأربع .

وكانت الدراسة التجريبية التى جمعت بـــين تنميـــة مـــهارات التحـــدث والاستماع الهادف ، وهي دراسة (جمال مصطفى العيسوي، ١٩٩١م) مـــن الدراسات التى أثرت جانب التلاقى بين فنون اللغة ، تأثيراً وتأثراً .

وسار (أحمد زينهم أبو حجاج، ١٩٩٣م) في الطريق ذاته ، مستفيداً من معطيات الدراسات السابقة التى اختطت هذا التكامل بين مـــهارات اللغـــة ، وسلكت هذه الدراسة مسلكاً تجريبياً في تنمية مهارات التعبير الشفوى والقـــراءة الجهرية ، وعبرت عن هذا التلازم بين هذه المهارات المشتركة من خـــلال وحـــدة دراسية حققت أهدافها .

ويتساءل الكثيرون أهى فنون ، أم مهارات ، أم أداء لغوى ؟

وكانت دراسة (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣م) فاصلـــة القـــول في ذلك، فهي فنون أداء ، ومهارات أداء ، ثم هى في النهاية أداء لغوى وهذا ماتبينـــه دراسته التى استخدمت مصطلح (الأداء اللغوى) مقروناً بتكامل منهج الفنـــون ،

وكأن هذا المصطلح (الأداء اللغوى) مرادفاً لكلمتى الفنون والمهارات ، ويبرز هذا جلياً في مقاييس الأداء اللغوى التى صممها ، وهي مقاييس لمهارات اللغة الأربع .

جـ : الدراسات الأجنبية في المدخل المهارى :

وأما الدراسات الأجنبية التى تناولت المدخل المهارى فهي كثيرة ؛ لكن الباحث لايرى ضرورة للتعامل معها وفق المحاور السابقة التى عولجت الدراسات العربية في ضوئها ، وحسبه هنا تتبع اتجاه تلك الدراسات التى لاتقل تنوعاً عن الدراسات العربية ، فهناك دراسات متعددة في كل فن من فنون اللغة ، غير أن الدراسة لن تحصى هذه الدراسات وفق هذه الفنون فهذا أمر لا طاقة لهذه الدراسة به ؛ ليس لصعوبته ، ولكن لضيق المساحة هنا .

ولعل دراسة (دفاوايت **Davawhite**, ١٩٧٩م) من الدراسات الواسعة المجال في تناول المهارات اللغوية من منظور القدرات اللغوية والأداء القرائي ، فقد استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين القدرات اللغوية ، والأداء القرائي لدى القراء القادرين وغير القادرين في ثلاثة صفوف دراسية في المرحلة المتوسطة . وفحصت الدراسة علاقة بعض القدرات اللغوية بالأداء القرائى لدى القراء القادرين وغير القادرين ، في الصفوف الرابع والسادس والثامن ، وكانت المهارات القرائية واللغوية المختارة هي : الفهم في القراءة الصامتة ، والمفردات ، والفهم اللفظي ، والنضج النحوى .

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين مقاييس القدرة اللغوية كما تمثلها المفردات ، ومفردات التعبير الشفهى ، والفهم اللفظى ، ومقاييس الأداء القرائى للفهم والمفردات . كما وجدت علاقة الأداء القرائي والقدرات اللغوية ، فضلاً عن تحسن المهارات اللغوية لدى مجموعات القراء القادرين .

وفي الاتجاه ذاته كانت دراسة (بلدوين Baldwan، ١٩٨٤ م) التي سعت إلى إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها لديها ، من خلال تقديم طرق ووسائل لذلك، وهي دراسة تجريبية عالجت معوقات الإبداع الكتابي لدى الطلاب من خلال تنميته لديهم من خلال التقنيات التي قدمتها . وأظهرت نتائج الدراسة تقدم الطلاب في الكتابة الإبداعية ، كما توصلت إلى أن الطلاب بوسعهم الاستفادة من عمليات الإبداع الكتابي لدى غيرهم ، وخاصة لدى معلميهم ؛ مما يساعد على تحسين مستوياتهم الكتابية .

وجاءت دراسة (جاركي Garica, ١٩٨٤م) متواصلة مع الدراسة السابقة ؛ فقد بحثت تأثير مدخل في الخبرة اللغوية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية . وكان منطلقها في ذلك أن الطلاب الذين يتعرضون للتدريب على الكتابة الإبداعية ؛ فإن مهاراتها تنمو لديهم أكثر من غيرهم . ولأجل هذا عرضت على الطلاب نماذج منتقاة من كتابات المبدعين ، ونُميت مهارات الكتابة لديهم من خلالها ، وذلك لدى المجموعة التجريبية التي تعرضت لذلك . وقد تحسنت المهارات لديهم من خلال البرنامج الذي أعد لذلك ، وكانت تلك أبرز نتائج الدراسة .

وفي دولة الصين أجريت دراسة نظرية حول المهارات اللغوية ، وقد أعدها (تيموث ونج Wong , Timothy ١٩٩٥ م) . وتناول من خلالها مهارات اللغة ، وأساليب تعليم اللغة التي تؤدي إلى إكساب المتعلم هذه المهارات اللغوية ، ومن ذلك تدريس المهارة لديهم وتدريبهم على استخدامها ، ثم مساعدتهم على إنتاج اللغة (**مهارات الإرسال**) وعلى تلقيها (**مهارات الاستقبال**) في مواقف طبيعية ، وتضمين المقررات الدراسية مايساعد المتعلمين على ذلك .

ومن أقصى الشرق في الصين إلى ولاية فرجينا الأمريكية حيث دراسة (جان . م . بيلى **Bailey , Janem , and Others** ١٩٩٤م) التي تناقش مهارات اللغة وتدريس فنون اللغة لدى الطلاب الموهوبين ، ودراسة اللغة أي (القواعد والكلمات) التي ترد في صورة تراكيب نحوية لتنمية القراءة ، واللغة والأدب . كذلك تنمية مهارات الكتابة التي تساعد الطلاب على فهم الجمل من خلال محتوى معرفي أحسن اختياره . وتشير الدراسة إلى أن تنمية المهارات اللغوية بعامة ، وقدرات المتعلم بخاصة يستوجبان تقديم فنون اللغة في صورة موضوعات ذات معنى ؛ تنمى من خلالها .

د : تعقيب وتعليق على دراسات المدخل المهارى :

ثم ملاحظات تبدو للقارىء المدقق من خلال تتبعه لدراسات هذا المدخل يمكن إيجاز أهمها فيما يلي :

١ – حظى تناول تعليم المهارات اللغوية بكثير من الاهتمام من الدراسات النظرية؛ التي نشطت في بداية الثمانينات ، ثم عضدت بدراسات ميدانية ؛ سارت في الخط ذاته .

٢ – لم يقتصر تناول المهارات اللغوية على تحديدها لدى الطلاب فقط (المهارات اللازمة لهم) فقد حددها بعض الدراسات لدى المعلمين كذلك ، كما حددت من خلال تحليل محتوى كتب اللغة العربية .

٣ – غلب الطابع التجريبيّ على دراسات المحور السادس الخاص بتنمية المهارات اللغوية ، وهذا أمر له دلالته التي كشفت عنها عناوين تلك الدراسات التي نصت على فاعلية برنامج ، أو قياس الأثر .

٤ – استحوذت مهارات القراءة خاصة القراءة الصامتة والقراءة الناقدة بكثير من اهتمامات الباحثين ، وهذا مايبدو جلياً من كثرة الدراسات التى عنيت بتحديد مهارات القراءة ، أو قياسها، أو تنميتها .

٥ – يلاحظ التواصل بين الدراسات التى تناولت المدخل المهارى ، فأوجه الشبه بينها كثيرة ، خاصة في دراسات التنمية ، التى تشابهت في كثير من عناوينها وأدواتها وإجراءاتها ، بل ونتائجها .

٦ – ليس خافياً أن ثمة نقصاً في الدراسات التى تناولت مهارات التعبير الشفهى (باستثناء دراستين) ، وكذلك في مهارات التحدث (باستثناء دراسة واحدة) مما يستوجب توجيه الباحثين إلى اختيار موضوعات بحثية ؛ تخدم هذه المهارات .

٧ – استخدمت بعض الدراسات مصطلحات قريبة من المهارات ، وإن اختلفت دلالتها ، ومن ذلك (الأداء اللغوى – القدرات اللغوية – الكفاءة اللغوية) ومن خلال قراءة تلك الدراسات يبدو التداخل واضحاً بين هذه المصطلحات ، ومفهوم المهارات اللغوية .

٨ – اهتمام الدراسات الأجنبية بالمهارات اللغوية أمر ملحوظ ، وهى دراسات رغم غلبة الطابع النظرى التوجيهي على الكثير منها فإنها قدمت فكراً متكاملاً ؛ يمكن من خلاله تدريس المهارات اللغوية .

وتناولنا للمدخل المهارى الذى استوجب محورته في ستة محاور ؛ ينقلنا إلى دراسات المدخل الاتصالى ، التى سنتعامل معها دون محاور فيما يلى .

ثالثاً : المدخل الاتصالى (التواصلى)

أ - تمهيد نظرى :

وظيفة الاتصال إحدى أهم وظائف اللغة ذات الطابع الاجتماعي فهي تمثل علاقة اللغة بالمجتمع ، وعلاقة الفرد بالمجتمع من خلال اللغة ، فاللغة هي أداة المرء في الاتصال بأفراد المجتمع ، " فعن طريق الاستماع والتحدث يستطيع أن يتصل بأفراد هذه الجماعة ليقضى حاجاته اليومية ، ويعرف مالديهم من أفكار ومعلومات وآراء ، ويشارك في توجيه نشاطهم ، وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ، ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه ، ويطلع على مايجرى فيه من أحداث وتطورات ، ويكتسب خبرات أوسع ومعلومات أكثر " (محمود رشدى خاطر وآخرون ، ١٩٧٩م ، ١٢) .

والتطور التاريخي لمفهوم الاتصال يتأكد من خلاله الوظيفة الاجتماعية والاتصالية في التعبير ، ومن ذلك قول ابن جنى عن اللغة " أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وفي الدراسات الغربية يؤكد (سابير Sapir ١٩٢١م) على كون اللغة تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع ، واللغة لدى (تراجر Trager ١٩٤٩) نظام من الرموز المتعارف عليها ، التى يتفاعل بواسطتها أفراد مجتمع ما في ضوء الأشكال الثقافية الكلية عندهم . ولدى (هول Hall ١٩٦٤ م) نراها مؤسسة يقوم الأفراد من خلالها بتحقيق الاتصال ، والتفاعل بينهم ، ولدى (فينوكيرو Finocchiaro ١٩٧٤ م) نجد وظيفتين للغة هما الاتصال والتفاعل ، ليس فقط بين متحدثي اللغة في إطار ثقافتهم ، بل أيضاً بين هؤلاء المتحدثين باللغة ، وبين الآخرين ممن يتعلمون هذه اللغة" (هويدا محمد الحسينى، ١٩٩١م، ٥٠ - ٥٢).

والتعريف المعجمي للاتصال الخاص باللغة "يركز على كونه تبليغ رسالة شفوية أو خطية، أو معلومات ، أو آراء عن طريق الطلام المنطوق أو المكتوب "(منير بعلبكي، ١٩٧٥م، ٢٢٤)

وواضح أن اللغة أساسية في إتمام عملية الاتصال ؛ "التى لاتتم بين المرسل والمستقبل إلا عن طريق الرسالة ، والرسالة هنا هي الوسيلة في عملية الاتصال ، وبمعنى أوضح هي اللغة ، فاللغة إذن هي وسيلة الاتصال الأساسية " (عبد العزيز شرف ، د . ت ، ٣١) .

والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال مواقف كثيرة ، أجملتها عدة كتابات ، ومنها " الوظيفة النفعية ، والوظيفة التنظيمية ، والوظيفة التفاعلية ، والوظيفة الشخصية، والوظيفة الاستكشافية ، والوظيفة التخيلية " (جاك ريتشاردز وآخر، ١٩٩٠م ، ١٣٧) .

ومن خلال تحقق هذه الوظائف التى تؤديها اللغة في المواقف الحياتية ؛ تتكامل عناصر عملية الاتصال من خلال (مرسل) تنشأ لديه رغبة في توصيل رسالة معينة ، إما رداً على مثير واستجابة له ، وإما رغبة في البدء بطرح مثير ففي مجال الاتصال الشفوى هناك مرسل يخضع لسياق الحديث ، فيضيف أو يعدل أو يحذف ، ودور المرسل يتمثل في (تركيب الرموز) .

وفي الطرف الآخر هناك مستقبل يحاول أن يفهم أشكال النطق التي صدرت من المرسل محاولاً التنبؤ بمعاني ماغمض منها ؛ فهو يستقبل الرموز التى استمع إليها ، ويرجعها إلى رصيده منها مفسراً إياها في ضوء خبرته السابقة بهذه الرموز ، أى أن دوره يتمثل في عملية (فك الرموز) التي تلقاها .

ولذا يشير مصطلح (التواصل اللغوى) إلى الأشكال اللغوية التى تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات ، ويشمل عمليات الارسال والاستقبال ، "

وهذا التواصل يتحقق من خلال ثلاثة عناصر هي : موقف التواصل كـــالظرف أو السياق الذي يتم فيه التواصل كإحدى الحصص الدراسية مثلاً ،وحدث التواصل ، وهو أحد عناصر الموقف كالتمهيد للحصة مثلاً ، أما فعل التواصل فيشمل مجموعة الجمل والعبارات التى تمثل محتوى الرسالة اللغوية ، وتمثل جوهر عملية التواصـــل " (نايف خروما وآخر ، ١٩٨٨م ، ٤٥ – ٤٦) .

ويرى (تشومسكى) أن الملكة اللغوية لدى المتعلم ، أو المعرفـــة اللغويـــة والتي يقابلها الأداء أو التعبير لغوياً في المواقف المختلفة ، هما مظـــهران للتواصـــل اللغوى الذي يكشف عنهما ، وأقر (هايمز) بكل مـــن الملكـــة اللغويـــة والأداء اللغوى ، وأضاف إليهما ماأسماه القدرة على التواصل أو ملكة التواصل بمعـــنى أن الانسان يعرف قواعد استخدام اللغة في المجتمع ، في التعبير عن الوظائف اللغويـــة، ويشارك في المواقف التواصلية (الشفوية والكتابية على حد الســـــواء) (نـــايف خروما وآخر ، ١٩٨٨م ، ١٨٦) .

هذا عن مفهوم كفاءة الاتصال ، أما مفهوم الكفاءة اللغوية فيتحقق مـــن خلال حصول متعلم اللغة على قدر كبير من الكفاءة اللغوية ، بمعـــنى أن يطـــور مهاراته في استخدام اللغة إلى درجة يستطيع معها أن يعبر تلقائيـــاً وبطلاقـــة عـــن الرسالة التي يريد التعبير عنها ، وأن يستطيع التمييز بين الأنمـــاط اللغويـــة الـــتي يستخدمها ، بل ويستتخدمها بطريقة وظيفية صحيحة لأها في الواقع جزء من نظام أكبر للاتصال . ومن هنا يجب على المتعلم تطوير طرق استخدامه اللغة بحيث يصبح قادراً على نقل معانية بطريقة فعالة تتناسب مع المواقف التي يمر بها ، وأن يصبـــح ملماً بالمعنى الاجتماعى ؛ للتراكيب اللغوية ؛ بحيث يتمكن من اختيار التعبـــيرات المناسبة للموقف اللغوى الاجتماعي ويتجنب غيرها من تعبيرات لاتتناسب وهـــذا الموقف (لايت ود Littiwod .W. ، ١٩٨٣ م ، ٦)

وجدير بالإشارة أنه عند تدريس اللغة كأداة اتصال " فلابد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاتصال ، والاتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد ؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية ؛ فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائماً لمستويات عدة منها هدف المتحدث ، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي ، والموقف ، والموضوع ، والسياق اللغوى " (حسن شحاته وآخرون ، ١٩٩٠م ، ٢٩) .

والمدخل الاتصالى من المداخل المهمة التى ظهرت في تعليم اللغات ، واعتقاد اللغويين قديماً أن الانسان يتعلم اللغة من أجل التعامل مع المجتمع ، ولذا كان تركيزهم على تدريب المتعلم على التحدث من خلال مواقف حياتية ؛ هذا الاعتقاد ظهر على أثره عدة مصطلحات مثل : التدريس الاتصالي ، والتعليم الوظيفي ، والمحادثة ، والمواقف .

وحديثاً ظهرت مصطلحات متقدمة في المدخل الاتصالي لتعليم اللغات أشير إليها آنفاً ، مثل مصطلح الكفاية اللغوية ، الذي تطور إلى الكفاية الاتصالية ؛ "التي يراد بها عند (هايمز Hymes ١٩٧٢ م) قدرة الفرد على أن ينقل رسللة ، أو يوصل معنى معيناً ، وأن يجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية ، والقيم والتقاليد الاجتماعية في الاتصال "(هويدا محمد الحسيني ، ١٩٩١م ، ٦١) .

وتعني الكفاية الاتصالية مدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي ، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما : المناسبة ، والفعالية ، وهذا المفهومان يتحققان في كلٍ من اللغة المنطوقة والمكتوبة .

وخلاصة القول إن عملية الكفاية الاتصالية لايراد بها استخدام اللغة بعد استيعاب نظامها ، بل إنها عملية فردية إجتماعية معاً ، وتكمن فرديتها حين تتعلق

بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة الموقف ، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الـــذي يتم فيه الاتصال .

ويبقى أن نشير أن تعليم اللغة اتصالياً كما يستهدف إكســاب المتعلمــين المهارات اللغوية الأربع وتنميتها لديهم ، وتمكينـــهم مـــن مـــهارات الاتصـــال ، واستخدام القواعد اللغوية من أجل أداء وظائف اتصالية معينة في مواقف معينـــة ، فإنه من قبل يخلق مواقف طبيعية فردية وجماعية اتصالية مباشرة ، من خلال محتــوى لغوى ، يركز فيه على تدريبهم على المحادثة الشفوية أولاً ، ثم التدريب على بـــاقي مهارات اللغة بعد ذلك ، مع أفضلية تكاملها عند تدريسها .

ب - الدراسات العربية في المدخل الاتصالي :

لانكاد نعثر على دراسات عربية ميدانية في هذا المدخل ، فالاعتقاد السائد لدى الكثيرين أن هذا المدخل يناسب تدريس اللغات الأجنبية ، وهذا ماعبرت عنـه (دراسة هويدا محمد الحسيني ١٩٩١م) عندما قوّمت كتب تعليم اللغة العربيـــة كلغة اجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي .

ومن ناحية إجرائية فكثير من الدراسات التي نهضت لدراســـة المـــهارات الغوية على نحو ماعرضنا لاتخلو هي الأخرى من جانب اتصالى ، ومادراسات الأداء اللغوى إلا نمط من أنماط البحث في التواصل اللغوى .

وفي المقابل فقد عنيت الدراسات الأجنبية بهذا المدخل ، وعلى نحو ماسـيرد في (ج) فإن كثيراً من الدراسات وجهت اهتمامها إلى دراسته ، ولذلـــك نجـد كتابين مُعربين مهمين ، لايمكن اغفالهما عند تناول المدخل الاتصالى ، وقد أشـــير إليهما عند عرض المداخل مجتمعه في مستهل هذه الدراسة ففي عـــام (١٩٩٠م) ترجم (محمود إسماعيل صيني وآخران)كتاباً عن (مذاهب وطرائق في تعليـــم

اللغات ، وصف وتحليل ، الذي كتبه مؤلفاه جاك رتشاردز وثيودور روجز عـــام (١٩٨٦م) ، وقد خصص المؤلفان فصلاً مهماً عن (تعليم اللغة الاتصالى) .

وبدا تركيزهما واضحاً على التتبع التأريخي لهذا المدخل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا ، وانتقلا بعد ذلك إلى توضيح كيفية تطوير تعليم اللغة الاتصالى ، وتطوير إجراءات تدريس مهارات اللغة الأربع ، وجعل الكفاية الاتصالية الهـــدف من تعليم اللغة . وقد فصل المؤلفان القول في سمـــات التعليـــم الاتصـــالى للغـــة وخصائصه وذلك في أكثر من عشرين عنصراً .ويرى المؤلفان أن أمثـــل صـــورة للتعلم الاتصالى للغة تبدأ من نظرية واضحة لتعليم اللغة ، وتطبق بعد ذلـــك مـــن خلال أمرين هما : النموذج الاتصال للغة ، والاستعمال اللغوى لها .

وإجرائياً قدم المؤلفان تصميماً لتدريس اللغة يبدأ بالأهداف ، ثم المحتـــوى ، ثم أنواع التعليم والأنشطة التعليمية ، وأدوار الدارسين ، وأدوار المعلمـــين ، ودور المرشد ، والإجراءات ، والتقويم .

هذا عن الكتاب الأول المعرب الذى يعد انطلاقه في توجيه المختص العـــربى إلى مضامين المدخل الاتصالى في تعليم اللغة ، أما الكتاب الآخر فقد تلاه بعد أربـــع سنوات ، وذلك في عام (١٩٩٤م) ومؤلفه (هـــ . دوجـــلاس بـــراون H. Douglas Brown) وعنوانه مبادىء تعلم وتعليم اللغـــة) وترجمـــه للعربيـــة (إبراهيم بن حمد القعيد وآخر) .

وقد تناول الكتاب باستفاضة التطبيقات العملية على تدريس اللغة اتصالياً، وتحدث عن ذلك في فصلين مهمين ، كان تركيزه فيهما على أمرين همـــا : بيـــان مفهوم الكفاية الاتصالية وعلاقة الكفاية الاتصالية بتحقيق وظائف اللغة ، وكيفيـــة تنمية الكفاية الاتصالية ، ثم كيفية تقييمها ، والأمر الآخر هو كما تقـــدم تقـــديم تطبيقات تدريسية على المدخل الاتصالى .

ومن منظور تنظيري متعمق قدم (مصطفى ناصف ، ١٩٩٥م) رؤيته عن (اللغة والتفسير والتواصل) في كتاب لايخلو من مسلمات ؛ سعى المؤلف إلى تأكيدها مثل تأكيده في البداية أن كل عناية باللغة بمعزل عن التفسير والتواصل ينبغي أن تكون موضع ريب ، وأخذ المؤلف في الدفاع عن هذه الفكرة بما أسماه بعد ذلك (نحو تواصل أفضل) .

ورغم أن السمة النظرية الأكاديمية هي الأوضح في هذا الكتاب ، فإن المؤلف لم يكتف بتعريف التواصل اللغوى ، ورصد عناصره ، وكيفية تحققه ، ودور اللغة في تحقيق التواصل الاجتماعي ، ولكنه حرص على تقديم الجانب التعليمي في التواصل مقرراً أن أسلوب التعليم المنتشر عندنا دأب على أن يجعل الطلاب أدوات تردد ماتسمع ، ثم إننا جميعاً نتعرض بين وقت وآخر لنوع من الجمود - هكذا يقول - بحيث لانشك كثيراً فيما نردده .

ويرى المؤلف أن المخرج من هذا يكون بتعليم اللغة خاصة الأدب من خلال تدريب التلاميذ على اكتساب محصول لغوى كلامي يساعدهم على التواصل اللغوى الجيد القوى المتماسك مع الآخرين .

جـ - الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالى :

نال هذا المدخل عناية خاصة من البحوث الأجنبية التى أجريت على اللغة الأم ؛ فضلاً عن كثرتها الواضحة في اللغة الثانية ، وبالطبع فما سنتوقف عنده من دراسات هنا سينصب على الدراسات التى أجريت على اللغة الأم ، والسمة الأساسية لمعظم هذه الدراسات غلبة الجانب النظرى في الكثير منها ، على نحو مارصدناه في الدراسات العربية التى هى أشبه بالكتابات التنظيرية .

ففي عام (١٩٨١م)كانت هناك دراسة نظرية تأصيلية عن تدريس الاتصال اللغوى وتعليمه ، وهي دراسة (هـ . ستيرن H. Stern) ؛ التى

دعت إلى تدريب المتعلم على استخدام اللغة في الحياة اليومية ، وترى الدراسة أنه على المعلم أن يوضح للتلاميذ داخل الفصل المدرسي مواقف استخدام اللغة ، وذلك من خلال وضعهم في مجموعات ، مثل أي مجموعة اجتماعية بحيث تكون الممارسة طبيعية ، ويجرى التخاطب معهم كما لو كانوا في المجتمع ، وترى كذلك أن مهارات الاتصال تتأكد وتتحسن من خلال العلاقة اللغوية الاتصالية التى تكون بين المعلم والتلاميذ حتى يجد التلميذ نفسه في مواقف اتصال لغوية حقيقة .

وثمّ دراسة تجريبية – تخلت عن التنظير هذه المرة – وهي دراسة (روز موند وميتشيل **Mitchell , Rosamond** ، ١٩٨٨م) وقد تناولت هذه الدراسة عدة منهجيات لتدريس اللغة وفق المدخل الاتصالى ، وتمّ تجريبها من خلال تسعة وخمسين معلما ، في عشرين مدرسة، سعوا إلى تنمية استخدام الطلاب اللغة في المرحلة الثانوية ، وذلك من خلال تدريبهم على أنشطة لغوية داخل المدرسة . وأثبتت الدراسة أن خمس مدارس من مجموع العشرين مدرسة المختارة قد تحسن الأداء الاتصالى لطلابها ، كما تحسنت استراتيجيات الاتصال المدرسي لديهم .

ومن حيث انتهت هذه الدراسة بدأت دراسة (سايز ميركا **Marcia Saiz** ١٩٩٠م) والتى هي دراسة نظرية ، لكنها قدمت استراتيجيات حديثة للاتصال اللغوى ، وقد عرضت هذه الدراسة لكيفية تحقيق كفاءة الاتصال لدى المتحدث ، وطرحت عدة أفكار ؛ ترقى بكفاءة المتحدث من خلال جهد المعلم ، ومن ذلك وضع أخطاء لغوية أمام المتعلم كى يتدرب على اكتشافها ، وتصويبها في لغة الحديث ، وكذلك تدريبه على إنتاج جمل جديدة،ثم وضعها في سياق متكامل ، وإعطاؤه الحرية فيما يتكلم به من أفكار ،ثم تدريبه على مواقف التحدث الحياتية . وفي نهاية الدراسة قدم الكاتب تحليلاً لموقف من مواقف التحدث اليومية ؛ موضحاً كيفية تدريب المتعلم عليه .

وفي عام (١٩٩٤م) سارت دراسة (إكسى هونج دونج Dong Xiaohong) في الاتجاه ذاته ، حيث بحثت كيفية تنمية كفاءة الاتصال الشفهى (لاحظ اهتمام الدراسات بالاتصال الشفهى) فأشارت في البداية إلى أهمية تمكن المتعلم من الاتصال الشفهي في لغته الأم .

وقدم الباحث عدة أفكار لتنمية مهارات التحدث ، منها تحديد خلفية الكلمات الموجودة لدى المتعلم قبل البدء في التدريب والتنمية ، ثم بعد ذلك نكسبة كلمات جديدة ، ونطلب إليه توظيفها من خلال كلامه عن نفسه ، أو عن أحد أصدقائه ، أو عن واقعه حدثت له . ويلي ذلك الخطوة الثالثة ، وهي تقديم موضوعات أو أفكار أو مواقف أو عناوين موضوعات ؛ يطلب إليه التحدث عنها.

وقدم الباحث في النهاية نماذج يتم من خلالها التدريب على مواقف الاتصال الشفهي .

أما دراسة (العريشي Al - Arishi ، ١٩٩٤ م) التي أشير اليها عند الكلام عن المداخل في بداية هذه الدراسة ؛ فقد عرضت لمدخل تكاملى لاستخدام التقنية في تدريس الاتصال اللغوى وهما : جهد المعلم ، واستخدام معطيات التكنولوجيا ، وهذا ماجعل الدراسة تقترح برنامجاً لغوياً ، يقوم على هذين الأمرين معاً .

وامتداداً لتقديم استراتيجيات للتدريب على الاتصال الشفوى كانت دراسة (تيبن دونج Dong Taipin ، ١٩٩٥م) التي قدمت استراتيجية تجريبية – هذه المرة – وقد طبقتها الباحثة عملياً ؛ حيث دربت الطلاب على مواقف التحدث من خلال تقديم أفكار لهم ؛ يتحدثون من خلالها ، وكان عددهم خمسة وعشرين طالباً ، وأوضحت الباحثة لهم خلفية الموقف الذى سيجرى فيه

الاتصال ، وفي البداية كان الطلاب يقعون في أخطاء كثيرة ؛ لكن المعلمة – الباحثة – كانت تخلق لهم فرصاً للكلام .

وإجرائياً فقد صنفت الدراسة العينة من خلال اختبار قبلى إلى أقسام ثلاثة: طلاب ضعاف ، طلاب متوسطون ، طلاب متميزون . وبعد التجربة ، اتضح من خلال نتائج الاختبار البعدى ارتفاع أداء العينة جميعاً في المواقف التى دربوا عليها ، وقد استطاعت الدراسة تنمية مهارات التحدث لدى العينة ، وتنمية كفاءة الاتصال ، والتخيل الذاتي لديهم .

وفي العام نفسه (١٩٩٥ م) سعت دراسة (جساكا وليمز Williams, Jessica) إلى تقديم رؤية كشفيه بحثية عن تنمية الاتصال اللغوى من خلال مدرس الفصل . وقد عدت الدراسة التدريب على الإجابة عن الاختبارات الشفهية أساساً لتحسين الأداء اللغوى لدى الطلاب كما عدت التدريب على كتابة الخطابات أساساً لتحسين الأداء اللغوى الكتابى .

وكانت نقطة التحول في تدريس الاتصال اللغوى ماعبرت عنه دراسة (مارينا وميرسى سيلس وآخرون Celce- murcia , mariann and othehs ١٩٩٧م) التى قدمت مدخلين لذلك ، هما المدخل المباشر الذى يعتمد على تقديم معلومات لغوية جديدة في شرح التدريبات اللغوية ، والمدخل غير المباشر الذي يشتمل على ابتكار مواقف تقود المتعلم إلى اكتساب مهارات اتصالية.

وعوداً للدراسات النظرية مرة أخرى ، ففى العام نفسه (١٩٩٧ م) قدمت دراسة (ليو إكسوكونج Xiaoqing liao) تأصيلاً لمدخل تدريس اللغة اتصالياً ، وذلك بالتأريخ لهذا المدخل ، وبيان خلفيته التى تكمن في البحث عن تنمية المقدرة اللغوية ، وأرست كذلك قواعد تدريس هذا المدخل ، وذلك بداية من تحديد أهداف تدريس اللغة اتصالياً ، ومروراً باستخدام مهارات الاتصال في الحياة اليومية ، وفي

مواقف التخاطب داخل الفصل ، وانتهاء بتنمية مهارات اللغة الأربع . وتحقيق هذا يعتمد على دور المتعلم ، والمعلم ، وطريقة التدريس ، التى تساعد على تنمية المهارات الاتصالية .

د - تعقيب وتعليق على دراسات هذا المدخل :

ثمة ملاحظات يمكن استقراؤها من خلال ماعرض له من دراسات في هذا المدخل ، وأهمها :

١ - لم تنشط الدراسات الميدانية المستقلة بالمدخل التواصلى في الدراسات العربية ، حيث مالت هذه الدراسات إلى تناول الاتصال اللغوى من خلال المدخل المهاري.

٢ - الطابع النظري والأكاديمي ، والتحليلي هو السمة البارزة للدراسات العربية التى تناولت هذا المدخل ، والدراسات المعربة أثرت هذا المدخل على نحو ماتبين .

٣ - نأت الدراسة بنفسها عن تناول الدراسات الكثيرة التي عنيت بتدريس اللغة اتصالياً في اللغة الثانية ، فهذا بعيد عن اهتماماتها ، ومجال بحثها .

٤ - جاءت الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالى أكثر تنوعاً ، وقد تباينت اهتماماتها مابين دراسات تأصيلية ، وأخرى وصفيه ، ثم كان المنهج التجريبي ذا الكلمات العليا في الكثير منها ، حيث عنيت بتقديم استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوى ، لدى الطلاب .

٥ - يلاحظ أن الدراسات الأجنبية ركزت على تقديم نماذج تدريبية في نهايتها ، وهي مواقف لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوى ؛ مما جعل من هذه الدراسات مادة ثرية ؛ يعول عليها في تنمية مهارات الاتصال اللغوى من خلال مواقف محددة ، ومن خلال محتوى عام ؛ أحسن اختياره .

هذا عن دراسات المدخل الاتصالى ؛ التى تصلنا بلاشك إلى المدخل الأخير، وهو المدخل الوظيفي الذي نتحول إليه الآن بحوله تعالى .

رابعاً : المدخل الوظيفي

أ - تمهيد نظرى :

مفهوم تدريس اللغة وظيفياً من المفاهيم التى نبه عليها الأقدمون مثل الجاحظ وابن خلدون باختيار المادة اللغوية التى يحتاج إليها المتعلم ؛ وتؤدى وظيفة تعبيرية في حياته ، وقد ظهرت تطبيقات حديثة على هذا الفهم ، وإن بقى المضمون متشابهاً ، وهذا ماسندلل عليه فيما يلي .

فالمقصود بتوجيه تعليم اللغة توجيهاً وظيفياً (**FuncTionally**) " أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة . ولايمكن أن يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المعلم "(**داود عبده،١٩٧٩م، ٩**) .

واللغة كما هو معروف لها أربع وظائف أساسية تلخص الأهداف العملية التى من أجلها يتعلم الإنسان اللغة عادة ، وهذه الوظائف هي (التفكير - التعبير - الاتصال - حفظ التراث). ولو سألت عربياً : " لماذا تعلمت اللغة الإنجليزية ، مثلاً ، أو لماذا تود أن تتعلمها " ؟ لأجابك على الفور : لكي أفهمها حين أسمعها منطوقة ، ولكى أفهمها حين أراها مكتوبة ، ولكى أتكلمها وأكتبها بطلاقة ودقة معبراً عن أفكاري .

وهذا القول ينطبق على اللغة العربية الفصحى ، كما ينطبق على غيرها من اللغات . وتدريسها لايكون وظيفياً إلا إذا وجهت نشاطات المعلم ونشاطات التلاميذ نحو تحقيق الغايات الأربع السابقة ، أي إذا وجهت تلك النشاطات وجهة تساعد التلاميذ في تحقيق المهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على استعمالها في

المواقف الطبيعية استعمالاً صحيحاً (في مستوى قدراتهم) أى فهمها إن سمعوها ، وفهمها إن رأوها مكتوبة ، ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفوياً أو كتابياً .

وقد اتجه تعليم اللغة نحو الوظيفية والنفعية والاجتماعية ؛ إذ لا فائدة من تعلم أى مادة إذا لم يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يحيا فيه . وفمادامت اللغة وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات ، فإن لها وظيفة تؤديها في تسهيل عمليات الاتصال ، ونقل الفكر ، والتعبير عن النفس .

وترتب على هذه النظرة إعطاء أهمية لقدرة الفرد على التعبير عن نفسه بوضوح ودقة ، وقدرته على فهم نوع تفكير الآخرين من بنى جنسه ، وقدرته على إصدار أحكام دقيقة فيما يقوله الآخرون . وانعكس هذا الوعى لوظيفة اللغة على مناهج تعليمها في المدرسة " فلابد أن يتجه المنهج اللغوى في تقديم المفردات مثلاً إلى المفردات المهمة في حياة المتعلم ، وإلى المفردات الأكثر شيوعاً في الحياة اليومية ، ولابد أن يأخذ تعليم التعبير سواء أكان شفوياً أم كتابياً طابعاً وظيفياً، يرتبط أساساً بمواقف الحياة اليومية اللغوية ، حيث يتدرب التلميذ على الحديث في مواقف مشابهة تماما لما يتعرض له خارج الحياة المدرسية ، ففى التعبير الشفوى مثلاً يدرب على المناقشة وقص القصص ، وإلقاء الأخبار والخطابة وعبارات التهانى والمناسبات والتعليقات .. الخ ، ويدرب في التعبير الكتابى على كتابة الرسائل الشخصية والرسمية ، وإرسال البرقيات ، والإعلانات ، وبطاقات الدعوة .. الخ " (**فتحي علي يونس وآخران ، ١٩٨٧م ، ص٥٤**) .

والمنهج اللغوى القائم على الوظيفية يبنى على أمثال هذه المواقف الحية " حتى يحس المتعلم أن المادة التى يتفاعل معها تستثير دوافعه ، وترضى اهتماماته ، وتلبى حاجاته ، وتؤمن متطلباته ، فيقبل عليها بشوق ورغبة " (**محمود أحمد السيد، ١٩٨٨م ، ٢٤٧**) .

وقد ارتبطت فكرة الوظيفية اللغوية لدى بعض الكُتاب " باعتبارها ملازمة لفكرة نظرية الإبلاغ والتواصل التى تعطى المتعلم خيارات لغوية متعددة يستخدمها في الموقف التعليمى ،ثم في مواقف حياته اليومية " (رضا السويسي، ١٩٧٩م ، ٤٦) .

وقد تميز المنهج الوظيفي في تدريس اللغة"بتركيزه على الاستعمال اللغوى ، وهذا ليس في الكتابة فقط ، وإنما في التحدث كذلك ، بحيث يضمن هذا المنهج للتلاميذ القدرة على التواصل الاجتماعى " (إسحاق محمد الأمين ، ١٩٨٦م ، ٣١) . وإتقان المتعلم اللغة وقدرته على تحقيق وظائف اللغة إحدى غايات المنهج الوظيفي ، " فيتعلم كيف يستعمل اللغة مع كل المحيطين به ، وكيف يوظف اللغة في الحياة الاجتماعية " (ميجل سيجون وآخر ، ١٩٩٥م ، ١٢) .

ويرتبط المنهج الوظيفي بسعيه إلى مساعدة المتعلم على ممارسة أهم الوظائف التي تؤديها اللغة ، وتتمثل في "وظيفة اللغة في التعامل مع البيئة لإحداث ظرف أو وضع معين كالأوامر ، وعبارات الرجاء ، وأحكام المحاكم وغيرها ، ووظيفتها في العمل على تنظيم الأحداث ، وتنظيم اللقاءات بين الأفراد كعبارات الموافقة أو الرفض أو الحوار أو المناقشة ووظيفتها في المحافظة على العلاقات الاجتماعية العادية وتشمل : أساليب الخطاب واستخدام اللهجات أو اللغات الفنية الخاصة بفئة معينة أو الأشكال الرسمية وغير الرسمية من اللغة ، والوظيفة الإعلامية ، أو الإخبارية حين تستخدم اللغة في الإخبار عن حقائق وأحداث معينة ، ووظيفة اللغة في التعبير عن الانفعالات الشخصية ، ووظيفتها في التعبير عن أمور خيالية والوظيفة التربوية التعليمية للغة " (نايف خرما ، وآخر ، ١٩٨٨م ، ٤٢ – ٤٣) .

ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية ينبغي أن يساعد المتعلم على ممارسة أهم هذه الوظائف مما يشيع في المجتمع ، ويعتمد عليه في التواصل والتشارك سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وذلك عن طريق تدريبه على المهارات الأساسية اللازمة لممارسة اللغة لهذه الأغراض ، أو الوظائف .

وتأكيداً لأهمية الممارسة والتطبيق في اللغة يمكن القول إن إتقان أى مهارة من مهارات اللغة لايمكن أن يتم إلا بالممارسة والمران ، " وذلك يكون داخل الفصل أولاً ، ثم يتعداه إلى خارجه بعد ذلك ، وهذا يستوجب استخدام الفصحى داخل الفصل كي تستقيم لغة التلميذ ، فإذا لم يصحح اعوجاج الألسنة وزلل الأقلام ، ولم يعود على الوضوح والدقة في التعبير ، أدى هذا إلى مشكلة الضعف اللغوى التى لاتُنكر مظاهرها " (محمود أحمد السيد ، ١٩٨٠م ، ٣٠) .

وقد أوصى أحد الباحثين بضرورة الأخذ بالوظيفية في الموضوعات النحوية، فدعوته إلى ضرورة إعادة النظر في توزيع الموضوعات النحوية ، وذلك بحذف ماليس وظيفياً ، والتركيز على ماهو وظيفي " (أحمد عبده عوض ، ١٩٨٩م ، ص ٢٤٤) .

كما أكد أحدهم أيضاً على مفهوم الوظيفية ، " ورأى أن وظيفة النحو تتمثل في الصحة اللغوية ؛ قراءة وكتابة ، وحديثاً واستماعاً ، والصحة اللغوية تتعلق بالجانب التطبيقي للنحو ، وكيف تجب النظرة إليه في ضوء وظيفته ، والحاجة إليه ، والتعرف على القدر الضروري منه الذي ينبغي التدرج في عرضه وتعليمه للناشئة ، كما دعا إلى الاقتصار على القدر الكافي ، والضروري ، من قواعد النحو، والذي يحتاج إليه التلاميذ في المرحلة الإعدادية ، ليكتبوا ويقرؤوا بصورة صحيحة " (مطاوع السباعى الصيفي ، ١٩٩٢م ، ص ١٩٥) كما دعت إحدى الدراسات من خلال توصياتها إلى " الاهتمام بالنحو الوظيفي في تدريس النحو ، أى

تدريس النحو لأجل تحقيق وظيفته اللسانية والكتابية ، وتجنيب التلاميذ التفريعات في المسائل الخلافية ، والشواهد الشاذة (أحمد عبده عوض، ١٩٨٩م، ٢٤٥).

وتتحقق الوظيفية اللغوية ، أو تدريس اللغة وظيفياً من خلال " ربط دروس اللغة العربية جميعها بالحياة ، وبموضوعات تتلاءم مع النمو العقلي والفكري لمتعلمها . وبذا يرتبط نمو المتعلم اللغوى بأدوار نموه المختلفة من ناحية وباحتياجاته ليتفاعل مع بيئة من ناحية أخرى . ولعل من الموضوعات الصالحة لذلك (وهى مأخوذة من برامج التعليم في بعض البلاد الأوربية) : المحادثات– العروض والتمارين المسرحية – ارتجال التمثيليات السهلة – الاستجوابات – دراسة النصوص المختلفة – التعبير عن المشاعر والأحاسيس – النقد – كيفية استعمال المعاجم – كيفية استعمال دوائر المعارف – كيفية استعمال الدوريات – قراءة الصحف والمجلات – قراءة النصوص لخبرة الكتاب وبخاصة المعاصرين – إنشاءات في الوصف والقصة والقصيدة وكتابة الرسائل ، وبهذا يمكن لدروس اللغة العربية أن تجمع إلى جانب غايتها التعليمية غاية أخرى هي نمو الفكر ، وانفتاحه على آفاق المستقبل ، وعوالم اليوم والغد " (أحمد مختار عمر ، ١٩٨٤م ، ١٤٩) .

وثمة صورة أخرى من صور الوظيفية تتمثل في الاهتمام بالممارسة والتطبيق اللغويين ، وهذا مادعا إليه (داود عبده) بضرورة الاهتمام بالممارسة والتطبيق دون حفظ القاعدة ، كما رأى أن المفهوم الصحيح للقواعد أشمل بكثير من قوانين أواخر الحركات ، كما ذكر أن اللغة تدرس من أجل تحقيق أربعة أهداف أساسية : فهم اللغة المسموعة ، فهم اللغة المكتوبة ، التعبير السليم كلاماً ، التعبير السليم كتابة . وأوضح أن دراسة القواعد ليست غاية في حد ذاتها ، وإنما وسيلة من وسائل إتقان

المهارات الأربع ، وهي الاستماع ، والتحدث ، والقـــراءة ، والتعبـــير " (داود عبده، ١٩٧٩م ، ص ٢٤٤) .

وترى الدراسة الحالية أن الوظيفية يمكن تحقيقها في كل فروع اللغة العربيـة خاصة النحو ، والإملاء ، والتعبير ، فضلاً عن التحدث ، والقراءة باعتبارهما مـن مهارت اللغة .

ففي دروس القواعد تعنى الوظيفية " اختيار ماهو أكثر شـــيوعاً وفـائدة للتلاميذ والأبتعاد عن القواعد التي ينذر ورودها واســـتخدامها في اللغـة الحيـة الدارجة. فاللغة ليست مجرد كلمات وتراكيب يعرفها التلميـذ ولا هـي قواعـد يستظهرها ، وإنما هي فوق ذلك تنظيم فكر ومشكلات اجتماعية وتربوية تعالجها . ومن هنا تبرز الحاجة الحقيقية للتفكير المنظم والكتابة الجيدة ، واســتخدام اللغـة استخداماً دقيقاً مناسباً " (فتحى علي يونس وآخران ، ١٩٨٧م ، ٥٤) .

ومن ناحية إجرائية يمكن توضيح كيفية تحقيق الوظيفية اللغوى من خـلال بيان دور المعلم في تدريس النحو وظيفياً كمثال على ذلك .

حيث يتضح دور المعلم في تدريس النحو تدريساً وظيفياً على النحو الـذي يمكن توضيحه فيما يلي :

١- إذا درس النحو تدريسياً وظيفياً فإنه يوظف كل فروع اللغة العربية لخدمـة اللغة ، والمساعدة على أداء وظيفتها الأداء الصحيح ، وهـذا يقودنـا إلى الاتجاه التكاملي .

٢- يؤدي الالتزام بتحقيق النحو الوظيفي إلى تكاملية اللغة ووحدتها ؛ بحيـث لايمكن تفريعها إلى قراءة وقواعد وإملاء .. الخ . وهذا المفهوم يتضـح في ضوء أهداف دراسة اللغة بشكل عام ، وهي : فهم اللغة المسموعة ، فـهم

اللغة المكتوب ، التعبير السليم كتابة ، وتحقيق إحدى هذه المهارات لايتم إلا بعد إتقان عدة جوانب لغوية .

٣- يفيد النحو الوظيفي في التركيز على التطبيق على القاعدة ، وليس القاعدة ذاتها ، ومن هنا يبرز دور المعلم في تنمية القدرة على التطبيق ، بدلاً من الاقتصار على مجرد حفظ القاعدة النحوية ، وتمكين الطالب من الاستخدام الجيد في النطق السليم ، والفهم الجيد ، والكتابة الصحيحة .

٤- " الإكثار من التطبيقات الشفوية ، والكتابية داخل الدرس تحقيقاً لهدف النحو الوظيفي ، وهو عصمة اللسان من الزلل ، وعصمة القلم من الخطأ " (داود عبده ، ١٩٧٩م ، ص ٦٧) .

كما أن تدريس النحو الوظيفي يكون من منطلق حصر الأخطاء ، ومعالجتها سواء بطريقة فردية أو وظيفية ، وكذا عنايتها بتدريس اللغة من حيث وظيفتها العملية في الحياة ، وجعل محوز درسها النصوص والشواهد والأمثلة ، والإكثار من التطبيقات الشفوية والكتابية ، وللمعلم دوره الفاعل في ضوء فهمه للنحو الوظيفى في عون التلاميذ على الحديث بطلاقة ، وصحة ، والكتابة بطريقة صحيحة .

وهذا الطرح النظرى لمفهوم الوظيفية ، وعلاقته باللغة ، وسمات المنهج الوظيفي في تدريس اللغة وكيفية تدريس اللغة وظيفياً ، والتطبيق على ذلك من خلال النحو الوظيفي ، هذا التناول النظرى ينقلنا إلى السرد التاريخي لدراسات المدخل الوظيفي فيما يلي .

ب – دراسات في المدخل الوظيفى :

في مقابل توجيه الدراسات الأجنبية عنايتها إلى المدخل الاتصالى فإننا لم نعثر على دراسات أجنبية في المدخل الوظيفى ، والملاحظ أن هذا المدخل يـــرد ضمـــن دراسات المدخل الاتصالى ، باعتبار الوظيفية إحدى غايات التواصل اللغوى .

وأما الدراسات العربية التى تناولت المدخل الوظيفي فقــد تنوعــت بــين دراسات نظرية ، وأخرى ميدانية ، وتنوعت كذلك بين دراسات مباشرة في هـــذا المدخل ، وأخرى غير مباشرة على نحو مايمكن رصده فيما يلي :

فقد كانت دراسة (**عيطة عبد المقصود ، ١٩٨٧م**) من الدراســـات التى تناولت الوظيفية من خلال التعبير الكتابي ، وذلك عندما عمـــدت إلى تنميـــة بعض مهارات التعبير التحريري (**الوظيفي**) لدى طلاب الصف الأول الثـانوي . وقد حددت الدراسة مهارات التعبير التحرى الوظيفي ؛ ثم سعت إلى بناء وحـــدة الدراسة مقترحة ، لتنمية هذه المهارات ، واستطاعات الدراسة تنمية المهارات الـــتى تتصل بالكتابة الوظيفية مثل مهارة كتابة الرسائل ، ومهارة كتابة التقارير ، ومـهارة البرقيات ، ومهارة كتابة الإعلانات واللافتات ، ومهارات مـــلء الاســتمارات ، ومهارات استخدام المراجع .

وتواصلت دراسة (**الحسينى محمود العجمى ، ١٩٨٨م**) – بعد ذلك بعام واحد – مع الدراسة السابقة فسارت في النهج ذاته ، فسعت إلى بناء وحـــدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابى (**الوظيفي**) لـــدى طـــلاب الصف الثالث الثانوى الصناعى. والجديد في هذه الدراسة أنها جمعت بين المجـــالات الوظيفية ، والمهارات الوظيفية للتعبير الكتابى ؛ فقد حددت المجالات أولاً مثل مجـــل كتابة الرسائل ، ثم حددت له مهاراته الفرعية " لاحظ عدم اتضاح المفاهيم للتفريـق بين المجال والمهارة في الكتابة الوظيفية لدى الدراستين خاصة الدراسة الأولى الـــتى

سعت إلى تنمية المهارات الوظيفية (المجالات الوظيفية) ". ومن خلال الوحدة المقترحة التى صممتها الدراسة حدثت تنمية لبعض المهارات والمجالات الوظيفية في التعبير الكتابي ؛ التى حددتها الدراسة سلفاً .

وفى تناول نظرى للوظيفية من نظرة أكاديمية قدم (يحيي أحمد ، ١٩٨٩م) ماأسماه (الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة) .

وبدأ دراسته بتحديد مفهوم الاتجاه الوظيفي ، معرفاً إياه على أنه مدرسه من مدارس الفكر اللغوى المعاصر ، وهو يعنى بكيفية استخدام اللغة وبالقيمة الاتصالية للغة . وحدد بعد ذلك العلاقة بين الاتجاه الوظيفي الذي يربط النظام اللغوى بكيفية توظيفه في الأداء المعانى في ثلاثة مظاهر . ثم تتبع المدارس الوظيفية المعاصرة تتبعاً تاريخياً تأملياً ، وأردف ذلك ببيان مستويات التحليل اللغوى وفق الاتجاه الوظيفي ، وهي (المستوى الصوتي – مستوى المفردات – المستوى النحوى – المستوى الدلالى) ، ثم عاد مرة أخرى لتتبع التطورات الحديثة في الاتجاه الوظيفى\، ليكون ذلك منفذا لتناول مفهوم النحو الوظيفى ، ثم ختم دراسته الاستدلالية بالدعوة إلى الدراسات الوظيفية لمكونات النص اللغوى سواء أكان هذا النص عبارة عن عمل أدبي مطبوع ، أم كان مجرد نص منطوق .

وبعد ذلك نشطت الدراسات الميدانية ؛ التى جعلت الوظيفية مجالاً لها ، خاصة الدراسات التى عنيت بالنحو الوظيفي، ومن ذلك دراسة (ثريا أحمد الشريف ، ١٩٩٠م) التى سعت إلى قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن من التعليم الأساسي . ولتحقيق ذلك فقد استخدمت الطريقة الوظيفية المبرمجة في تدريس قواعد النحو ، وبيان أثرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم اللغوى في التعبير بالصف الثانى الإعدادى . ورغم أن الدراسة تبدو تجريبية لكنها ليست كذلك ؛ فقد استخدمت المنهج الوصفى في وصف المحتويات المقررة ،

وقاست التحصيل من خلال الاختبارات المقننة . وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الطريقة الوظيفية المبرمجة في تحسين اتجاه التلاميذ إلى دراسة النحو .

وتنامت الاهتمامات بدراسة النحو الوظيفي من زاوية أكثر عمقاً وتكاملاً، وفي العام ذاته كانت دراسة (بدرية سعيد الملا ، ١٩٩٠م) التي تبنت المنهج التجريبي في تصميمها الإجرائي ، وذلك بدراسة أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوى لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بدولة قطر .

وإجرائياً فقد اختارت الدراسة ثلاث مجموعات متكافئة ؛ لتجريب البرنامج المتكامل من خلالها ، وأعدت اختبارين أحدهما للنحو التحصيلي ، والآخر للتعبير الكتابي ، فضلا عن البرنامج الذى جمع بين موضوعات النحو الوظيفى وموضوعات القراءة لتلميذات الصف السادس الابتدائي ، وقد اشتمل على ثلاث وحدات دراسية متكاملة . وأفادت نتائج الدراسة حدوث تحسن في أداء أفراد المجموعات الثلاث بعد التطبيق البعدى ، وأظهرت كذلك أن تأثير الطريقة التكاملية كان واضحاً على الأداء اللغوى للتلميذات (لاحظ اتفاق هذه النتيجة مع نتائج دراسات المدخل التكاملى) . ومن أهم نتائج الدراسة أن دراسة القواعد الوظيفية من خلال برنامج متكامل أفضل من دراستها من خلال النصوص الأدبية ، وهذه الوظيفية لها أثرها على الأداء اللغوى لدى التلميذات.

ومن دولة قطر حيث هذا البرنامج المتكامل الذي قدّم القواعد الوظيفية والقراءة معاً ؛ فإننا نجد بعد ذلك بعامين دراسة في النحو الوظيفي مجرداً هذه المرة من متغيرات أخرى ، وهذا ماعبرت عنه دراسة (مطاوع السباعى الصيفي، ١٩٩٢ م) التي سعت إلى تصميم برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي . وقد هدفت إلى التغلب على مشكلة

ضعف التلاميذ في أدائهم النحوى واللغوى بإعداد برنامج في النحو يقـــوم علـــى أساس من وظيفته في ضوء مطالب التلاميذ اللغوية ، والمعرفة السائدة في المجتمـــع ، وأراء الخبراء المختصين .وحددت الدراسة طريقة التدريس المناسبة لتدريس البرنامج المقترح في النحو الوظيفي ، وأعدت كذلك أدوات للتقويم اللازمة للحكم علـــى صلاحية البرنامج ، من خلال الاختبارات القبلية والبعدية ، وطبقت الوحدة علـــى مجموعتين ضابطة ، وتجريبية . ولعل من أهم نتائج الدراسة توصلها إلى بناء برنـــامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي ، وقد استطاع هذا البرنامج تحسين أدء التلاميـــذ النحوى لدى المجموعة التجريبية .

ولانجد بداً من العودة إلى دولة قطر مرة أخرى ؛ لنجد دراسة لاتختلـــف كثيراً عن دراسة (مطاوع السباعى الصيفى ، ١٩٩٢م) وهي دراســـة (**ظبيـــة سعيد السليطي ، ١٩٩٤م**) وعنوانها (النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر) ولكنها لم تسلك مسلك الدراسة الســـابقة ؛ إذ لم تقدم برنامجاً مقترحاً ، وإنما سعت إلى تحديد القواعد النحويـــة الوظيفيـــة اللازمـــة لتلميذات المرحلة الابتدائية ،وذلك بعد تحليلها أحاديث التلاميذ وكتاباهم ، وتحديد القواعد النحوية التى يستخدموها في بعض المواد المقروءة ، أى أها جعلت تحليـــل المحتوى أداة رئيسة لإجراءاها ؛ كي تتوصل إلى قائمة بالقواعد النحوية الوظيفيـــة اللازمة لتلميذات المرحلة الإعدادية .

ودارت نتائج الدراسة حول القواعد النحوية المستخدمة في اللغة المنطوقة ، والمكتوبة ، والمقروءة . وكذا تحديدها للقواعد النحويـــة الوظيفيـــة ، ثم تحديدهـــا للموضوعات النحوية الوظيفية المشتركة بين موضوعات القواعد النحوية الوظيفيـــة والموضوعات المقررة في الكتب اللغوية المدرسية.

وتواصلت الدراسات بعد ذلك في المدخل الوظيفي ، ولكنها نظرية هـــذه المرة ، وذلك من خلال (قراءات في علم اللغة التطبيقي) التي حررهـــا وعرّبهـــا (علي علي أحمد شعبان ، ١٩٩٥) من خلال ترجمته واســـتقرائه لعـــدد مـــن الكتابات الأجنبية التي كتبها عدد من المختصين في تعليم اللغات وتعلمـــها . وقـــد خصص جزءاً مهماً لما أسماه (المناهج الوظيفية في تعليم اللغات) ، بـــدأه بتعريـــف المنهج الوظيفي في دراسة اللغة ، وبيان الهدف منه ، وعلاقته بالمناهج الاتصاليـــة ، ثم عرّج إلى كيفية تصميم منهج ، يستجيب لمعطيات الوظيفية اللغوية التي حددهـــا ، وربطها بحاجات دارسى اللغة ، وبعد ذلك قدم استراتيجيات التعليم التي يتحقق بهـا تنفيذ المنهج الوظيفي ؛ مبيناً دور المدرس في ذلك ، وموضحاً أثر المنهج الوظيفـي في تقويم الدارسين ، ومحددا كذلك لمهارات المعلمين الذين ينفذون هذا المنهج ، ويصـل في النهاية إلى رصد المهارات اللغوية المتصلة باستخدام اللغة استخداماً وظيفياً .

وفي عام (١٩٩٧م) كانت هناك دراسة أخرى تأصيلية عـــن (النحـــو الوظيفي) حاول من خلالها (أحمد مختار عمر) البحث عن حلول غير تقليديـــة لمشكلات تعليم اللغة ، فوجد ضالته في تدريس النحو وظيفياً ؛ فتتبع هذا الاتجـــاه ، ورصد الأفكار الجديدة فيه ، ثم كانت دعوته – التي نراها تقليدية – بالاقتصـــار في تقديم القواعد النحوية على الجانب الوظيفي ، واختيار الأمثلة مـــن اللغـــة الحيـــة المعاصرة ، واختيار الأمثلة والنماذج التوضيحية من الجمل والعبارات والنصـــوص التي لاتنفصل عن لغة العصر ، والتي يمكن أن تزود الطالب بمفـــردات وتراكيـــب يحتاجها في حياته للتعبير عن ذات نفسه ، حتى تخلق الحافز لدى المتعلم .

واستطراداً في بيان كيفية تحقيق الجانب الوظيفي في تدريس النحـــو قـــدم الكاتب عدة أفكار جديرة بالدراسة ، تتصل في معظمها بالتـــأكيد علـــى اختيـــار المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة ، وفي أساليب الكتاب واســـتقصاء

جميع أمثلة النحو من لغة الحياة، أو اللغة التى تصادف المتعلم في قراءته ، ويمكن أن يستخدمها في تعبيراته حتى يتفاعل معها الطلب ، ويشعر بحاجته إلى معرفتها ، وجعل الموضوعات التى تعرض من خلالها القواعد قريبة من بيئة التلميذ ونشاطه اللغوى.

وبعيداً عن الجدل حول الأفكار التى طرحها (أحمد مختار عمر ، ١٩٩٧م) خاصة فيما يتعلق بكيفية اختيار الأمثلة النحوية المقدمة للتلاميذ ؛ فإننا نتحول صوب المملكة العربية السعودية ، حيث دراسة حديثة تناولت النحو الوظيفي من منظور جديد ، وهي دراسة (فضلية عبد المحسن أبو سوادة ، ١٩٩٨م) التى سعت إلى تقييم أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحو الوظيفي .

وقد أضافت بعداً مهماً لدراسات النحو الوظيفي ، حيث جعلته أساساً لتقييم أداء المعلمات من خلاله ، ومن ثم فقد هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمفوهم النحو الوظيفي ، ومدى مراعاتهن لمفهوم النحو الوظيفي عند تدريسهن مادة النحو ، ثم استهدفت وضع معايير لتقييم أداء المعلمات في ضوء تحقيقهن مفهوم النحو الوظيفي . ولتحقيق ذلك فقد صممت الدراسة استبانة للمعلمات ، وأخرى للموجهات ، ثم صممت بطاقة ملاحظة تشتمل على مضامين النحو الوظيفي ؛ لتقييم أداء المعلمات من خلالها .

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن إلمام بمفهوم النحو الوظيفي ، وأفدن أنهن يطبقن مفهوم النحو الوظيفي عند تدريسهن مادة النحو ، لكن المشرفات التربويات – الموجهات– كان رأيهن مخالفاً لرأى المعلمات ؛ حيث يرين أن المعلمات لايفعلن ذلك .

وأشارت نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة أن كثيراً من المعلمات لايدرسن النحو وظيفياً ، وتباينت النتائج من عبارة إلى أخرى ، لكن المؤشر العام للنتائج يستدل منه عدم تطبيق غالبية المعلمات لبنود بطاقة الملاحظة .

جـ - تعقيب وتعليق على دراسات المدخل الوظيفي :

يمكن من خلال تتبع نهج الدراسات العربية التى عنيت بالمدخل الوظيفي التوصل إلى مايلي :

١- جمعت هذه الدراسات بين اتجاه بعضها إلى التنظير في تحديد مفهوم الوظيفية في تعليم اللغة ، واتجه بعضها إلى الدراسات الميدانية في بحث هذا المدخل .

٢- كان نصيب مادة النحو عظيماً من الدراسات التى تمثلته وبحثته وفق المدخل الوظيفي ، وتلاه في ذلك التعبير الكتابي ، والذى اجتذب اهتمام الباحثين في دراسته وظيفياً على نحو ماعرض .

٣- تطورت دراسات الوظيفية اللغوية ؛ فجعلته إحدى الدراسات مجالاً يتم تقييم أداء المعلمين من خلاله ، بملاحظة مدى تحقيقهم لمفهوم الوظيفية عند تدريس مادة النحو .

٤- لم تتوقف الدراسات الميدانية عند تحديد مفهوم النحو الوظيفي ، أو مهارات ومجالات الكتابة الوظيفية ، وإنما ارتقت إلى بناء برامج لغوية - بعضها متكامل - لأجل تنمية هذه المهارات ذات الجانب الوظيفي في استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة .

٥- لم تكن الدراسات النظرية التى عُنيت بالوظيفية - هي الأخرى - قاصرة على التحليل الأكاديمي ، وإنما ارتقت مادهّا إلى تقديم رؤى تطبيقية حول تدريس اللغة وظيفياً ، وإلى تقديم مقترحات ، يمكن بها تحديث ذلك .

٦ – كما أشير سلفاً لم تعثر الدراسة الحالية على دراسات أجنبية في المدخل الوظيفى ، وذلك لكون الكتابات والمقالات والأدبيات الأجنبية عدت الوظيفية إحدى مضامين المدخل الاتصالى ، وهذا ماكشفت عنه دراسة (علي علي شعبان ، ١٩٩٥م) عندما تتبع تطور فكرة الوظيفية ، أو مأسماه المنهج الوظيفي الذي يتصل اتصالاً مؤكداً بالمناهج الاتصالية في تعليم اللغات .

٧– تنامت دراسات الوظيفية خاصة الميدانية منها في نهاية الثمانينات ، وهذه بداية متأخرة ، تؤكد عدم الالتفات البحثي لأهمية هذا المدخل إلا في فترة زمنية تعد متأخرة ، بخلاف المداخل الأخرى التى نشطت الدراسات الميدانية فيها في بدايات مبكرة .

٨– توارت الدراسات الميدانية التى عنيت بالتدريس الوظيفي لباقي فروع اللغة مثل : الإملاء الوظيفي ، والمحادثة الوظيفية (التعبير الشفهي الوظيفي) ، مما يستوجب القيام بدراسات ميدانية ؛ استجابة لذلك ، فهناك فقر واضح في هذه الدراسات .

وبوسع الباحث إيجاز أهم الملاحظات حول هذه المداخل الأربعة بصورة إجمالية في خاتمة الدراسة .

الخاتمة

بعد استعراض المداخل الأربعة التى حددتها الدراسة دون غيرها ، من خلال تأكيد الأدبيات العربية والأجنبية على أهمية هذه المداخل ؛ فإننا بوسعنا إجمال عدة حقائق يمكن استقراؤها من المسح التاريخي الذي سارت عليه الدراسة ، وذلك فيما يلي :

١- ثمّ دراسات عديدة عربية وأجنبية حديثة عنيت بالمدخل التكاملي ، وكان للمنهج التجريبي الكلمة العليا في دراسات هذا المدخل ؛ الذي تعددت التصميمات التجريبية فيه ، ووصلت إلى أرقاها في وضع تصورات مقترحة لتدريس اللغة متكاملة ، فضلاً عن تحقيق التكامل بالفعل بين الفروع والفنون اللغوية . واتسمت دراسات هذا المدخل كذلك بتناول متغيرات بحثية متنوعة بخلاف التكامل ، كما أثبتت دراسات هذا المدخل فعالية في تنمية المهارات اللغوية ، مما يستدل منه على وجود عدة دراسات جمعت بين المدخل التكاملي والمدخل المهاري في تعليم اللغة .

٢- تنوعت دراسات المدخل المهارى ، وتعددت محاور اهتمامها ؛ مما جعل الدراسة تصنفها إلى محاور ستة ، ورغم أن مهارات القراءة ثم مهارات الكتابة قد أنجزت فيهما دراسات عديدة ؛ فإن هذه الدراسات قد تشابهت كثيراً في التصميم التجريبي لها ، وأوضح مايكون التشابه بين الدراسات التى عنيت بتنمية المهارات اللغوية ، والتى تقاربت عناوينها وأدواتها وإجراءاتها ، بل وفي نتائجها . ومع ملاحظة كثرة الدراسات الميدانية العربية التى تناولت المدخل المهارى ، فإن الدراسات الأجنبية غلب عليها الطابع النظرى ورغم ذلك فقد قدمت فكراً متكاملاً في كيفية تدريس المهارات اللغوية .

٣- يلاحظ أن الدراسات العربية في المدخل التواصلى غلب عليها الطابع النظرى والتطبيقي، كما أنها ليست بالكثيرة ، فدراسات المدخل المهارى العربية قد ضُمنت مهارات الاتصال اللغوى بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أما الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالى فكانت أكثر تنوعاً وثراء ، فبعضها تأصيلى ، وبعضها وصفى ، والكثير منها تجريبي ؛ حيث قدمت استراتيجيات لتنمية مهارات الاتصال اللغوى لدى الطلاب ، كما قدمت نماذج تدريبية ؛ تكون مجالاً لتدريب الطلاب على مواقف الاتصال اللغوى .

٤- اتسمت دراسات المدخل الوظيفي بجمعها بين دراسات نظرية أكاديمية وأخرى ميدانية وحظيت الدراسات التى تناولت النحو الوظيفي والتعبير الكتابي الوظيفي بعناية الباحثين، بينما لم تكن هناك دراسات في الإملاء الوظيفي ، ولا المحادثة الوظيفية ، كما لم تكن هناك دراسات أجنبية ميدانية في المدخل الوظيفي (على خلاف المدخل الاتصالى الذى تنامت فيه البحوث الأجنبية) . وبعامة كانت دراسات هذا المدخل الوظيفي هي الأحدث من بين المداخل الأخرى .

٥- بدت للباحث عدة قضايا خلافية مهمة أثناء إعداده دراسته ، ولما لم يكن هناك مجال رحب لمناقشتها ، فقد رئى إفراد معالجتها في ثلاثة ملاحق مستقلة ، ولم يجد الباحث غضاضة في ذلك ؛ لأن هذا من مقتضى الحال لا من الزيادة في المقال .

٦- لاحظت الدراسة الحالية أثناء تعقيبها على دراسات كل محور أن هناك موضوعات بحثية مهمة ؛ ينبغى توجيه اهتمام الباحثين إليها ، ومن ذلك الدعوة إلى إجراء دراسات في :

- الإملاء الوظيفي .　　　　　　- المحادثة الوظيفية .

- مهارة التعبير الشفهى .　　　　　　- مهارات التحدث .

٧- الكتابات النظرية التى عالجت مداخل تعليم اللغة العربية بصورة تخصصية دقيقة هي من القلة والندرة والعمومية ؛ بحيث لاتسد جوعة ولاتروى ظمأناً ؛ مما يستوجب توجيه همم المختصين إلى التأصيل والتنظير لهذه المداخل ، مع توضيع استراتيجيات تدريس اللغة في كل مدخل منها ، اهتداء بما فعلته الدراسات الأجنبية في المدخل الاتصالى .

وبعد :

فهذا جهد الباحث واجتهاده وسعيه ، الذي لن يكون له من التوفيق حظ ونصيب إلا بعون من الله تعالى القدير ، وحسب الباحث أنه ماادخر وقتاً ، ولاضن بجهد ولا نفقة في جمع مادة دراسته ، ولم يسترح له فكر ، ولم تخمد له خاطرة ، ولم يهدأ له جفن ، ولم يستقر له مضجع أثناء إعداده هذا البحث ، الذى هو أربعة بحوث في دراسة واحدة ، فكان تحدياً عظيماً لقدراته .

وقد يسر الله للباحث من مدوا له يد العون بأرائهم وتوجيهاهم ، وماتيسر من الكتب الحديثة في مجال الدراسة ، فلهم من الباحث الدعوات الصالحات ، والله تعالى يجزيهم الثواب ، ويجزل لهم العطاء .

اللهم اجعل عملنا خالصاً لوجهك الكريم ، واغفر به ذنوبنا ، وارفع به درجاتنا ، وأثقل به موازيننا .

اللهم سدد خطواتنا ، وأقل عثراتنا ، وصوّب زلاتنا ، وأصلح فساد كتاباتنا ، وافتح اللهم لنا الدروب ، واشرح لنا الصدور } ربنا لاتؤاخذنا إن

نسينا أو أخطأنا * ربنا ولاتحمل علينا إصراً كما حملته على الذين من قبلنا *

ربنا ولاتحملنا مالاطاقة لنا به واعف عنا واغفر لنا وارحمنا { .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

مراجع الدراسة

(أ) المراجع العربية

١ – إبراهيم ، أحمد سيد محمد (١٩٨٣م) ، **بعض مهارات اللغة العربية لمقررات المرحلة الثانوية، ومدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢ – إبراهيم ، أحمد سيد محمد (١٩٨٩م) : **دراسة تجريبية لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية** ، كلية التربية جامعة أسيوط .

٣ – إبراهيم ، أحمد سيد محمد (١٩٩٤م) : فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغي لآيات القرآن الكريم عند طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية ، **مجلة كلية التربية بقنا**، مارس.

٤ – إبراهيم ، أحمد جمعه أحمد: **تنمية مهارات التحليل الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

٥ – إبراهيم ، أمال عبد ربه (١٩٨٣م) : **أثر طريقة الوحدة على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادى في اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٦ – إبراهيم ، مجدى عزيز (١٩٨٥م) : **قراءات في المناهج** ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

٧ - ابن منظور (١٩٩٣م) : **لسان العرب** ، ج ٤ ، بـــيروت ، دار إحيــاء التراث العربي .

٨ - أبو حجاج، أحمد زينهم (١٩٩٣م) : **تنمية مهارات التعبير الشــفوى والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس مــن مرحلة التعليم الأساسي** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٩ - أبو جاموس ، عبد الكريم محمود (١٩٩٢م) : **تقويـــم منـــهج اللغــة العربية بالمرحلة الثانوية في ضـــوء المـــهارات العامة اللازمة للنجاح بالدراسة الجامعية في دولة قطر** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

١٠ - أبو سكينة ، نادية علي (١٩٨٦م) : **أثر استخدام الاتجاه التكــاملى في تدريس اللغة العربية على تحصيـــل الصــف الأول الثانوي العام** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

١١ - أبو سوادة ، فضلية عبد المحسن (١٩٩٨م) : **تقييـــم أداء معلمـــات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطـــائف عند تدريسهن مادة النحو في ضوء مفهوم النحــو الوظيفي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـــة ، جامعة أم القرى .

١٢ - أبو عرايس ، شوقى حسنين (١٩٨٧م) : **بناء برنامج متكامل فـــي اللغة العربية وأثره على طلاب المرحلة الاعداديــة**

الأزهرية واتجاهاتهم ، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر .

١٣ – اتحاد المعلمين العرب (١٩٧٤م) : **مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها** ، الخرطوم ، فبراير .

١٤ – أحمد ، سمير عبد الوهاب (١٩٩٣م) : **المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوئها**، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

١٥ – أحمد ، سمير عبد الوهاب(١٩٩٣م) : تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، **مجلة المؤتمر العلمى الخامس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، نحو تعليم ثانوى أفضل ، القاهرة ، الجامعة العمالية .

١٦ – أحمد ، سمير عبد الوهاب (١٩٩٦م) : قياس مدى تمكن طلاب الفرقة الأولى شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بدمياط من بعض مهارات الكتابة ، **مجلة كلية التربية بدمياط** ، جامعة المنصورة ، العدد السادس والعشرون .

١٧ – أحمد ، يحي (١٩٨٩م) : الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة ، **مجلة عالم الفكر**، المجلد العاشر، العدد الثالث ، الكويت .

١٨ – إسماعيل ، علي (١٩٨٨م) : النحو من خلال النصوص ، **ندوة اللغة العربية** ، وزارة التربية ، القاهرة .

١٩ – الأمين ، اسحاق محمد (١٩٨٦م) : **الأساس البنيوى – الوظيفي لإعداد الحوار التعليمى وتدريباته** ، مكة المكرمة ، وحدة البحوث والمناهج بجامعة أم القرى ، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية .

٢٠ – إنيس ، إبرهيم (١٩٨٠م) : **اللغة بين القومية والعالمية** ، القاهرة، دار المعارف بمصر .

٢١ – براون ، دوجلاس (١٩٩٤م) : **مبادىء تعلم وتعليم اللغة** ، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد وآخر ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٢٢ – بعلبكي منير (١٩٧٥م) : **المورد** ، **قاموس إنكليزى – عربي** ، بيروت ، دار الرسالة .

٢٣ – حسان ، تمام (١٩٧٣م): **اللغة العربية معناها ومبناها** ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٤ – حسنين ، أحمد طاهر (١٩٨٧م) : **نظرية الاكتمال اللغوى عند العرب** ، القاهرة ، دار هجر .

٢٥ – الحسيني ، هويدا محمد (١٩٩١م) : **دراسة تقويمية لكتب تعليم العربية كلغة أجنبية في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالى** ، رسالة دكتوراه ، غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٢٦ – الحمادي ، يوسف مصطفى (١٩٧٤م) : تطوير تعليم اللغة العربية لإعداد المواطن العربي العصري ، الخرطوم ، اتحاد المعلمين

العرب ، **مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها** .

٢٧ – حمدان ، سيد السايح (١٩٩٠م) : **برنامج مقترح لتنمية استخدام الأساليب البلاغية في اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية** ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .

٢٨ – حمدان ، علي حمدان (١٩٩٠م) : **تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٢٩ – حنورة ، أحمد حسن(١٩٨٢م) : **مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة (من خلال القراءة والكتابة)** رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٠ – خاطر ، محمود رشدى وآخرون (١٩٨٩م) : **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، القاهرة ، مطابع سجل العرب .

٣١ – الخرافي ، صالح (١٩٩٠م) : اللغة العربية هويتنا القومية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **ندوة من قضايا اللغة العربية المعاصرة** ، تونس .

٣٢ – خرما ، نايف (١٩٨٧م) : أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، الكويت ، **سلسلة عالم المعرفة** ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد رقم ٩ .

٣٣ – خرما ، نايف، علي حجاج (١٩٨٨م) : **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها** ، الكويت ، **سلسلة عالم المعرفة** ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٢٦ .

٣٤ – الخطيب ، حسام (١٩٧٤م) : هموم اللغة العربية في عصرنا ،الخرطوم ، اتحاد المعلمين العرب ، **مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها** .

٣٥ – خليل ، حلمى (١٩٨٨م) : **العربية وعلم اللغة البنيوى** ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

٣٦ – خليل ، ياسين (١٩٦٢م) : **منطق اللغة : نظرة عامة في التحليل اللغوى** ، بغداد ، مطبعة العانى .

٣٧ – درويش ، عفت حسن (١٩٨٨م) : **تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٨ – درويش ، عفت حسن (١٩٩٤م) : **تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٣٩ – الدسوقي ، محمود السيد (١٩٨٩م) : **بناء برنامج متكامل لتطوير تدريس البلاغة من خلال النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٠ – دوس ، مديحة (١٩٩٧م) : بعض الملاحظات حول تدريس المواد العلمية باللغة الأجنبية في مدارس اللغات ، **سلسلة قضايا فكرية**، عنون الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) ، يصدر عن قضايا فكرية للنشر ، القاهرة، الكتاب السابع والثامن عشر.

٤١ – الراجحي ، عبد (١٩٩٧م) : غياب التكامل العلمى في تعليم العربية ، **سلسلة قضايا فكرية** ، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) يصدر عن قضايا فكرية للنشر ، القاهرة ، الكتاب السابع والثامن عشر .

٤٢ – الرافعي ، مصطفى صادق (د . ت) : **تحت راية القرآن** ، القاهرة ، دار نهضة مصر .

٤٣– رتشاردز ، جاك ، ثيودور روجرز (١٩٩٠م) : **مذاهب وطرائق في تعليم اللغة** ، وصف وتحليل، ترجمة : محمود إسماعيل صيني وآخران ، الرياض ، دار عالم الكتب .

٤٤ – الرخاوي ، يحي (١٩٩٧م) : اللغة العربية وتشكيل الوعي القومي ، **سلسلة قضايا فكرية** ، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) ، يصدر عن قضايا فكرية للنشر ، القاهرة ، الكتاب السابع والثامن عشر .

٤٥ - رسلان ، مصطفى (١٩٩٨م) : الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤٦ - رشوان ، أحمد محمد علي (١٩٨٣م) : **بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٤٧ - سلام ، علي عبد العظيم (١٩٨٨م) : **منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الترية ، جامعة الاسكندرية.

٤٨- سلام ، علي عبد العظيم (١٩٩٣م) : **أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوى لتلاميذ الصف الأول الإعدادى**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

٤٩ - السليطي ، ظبية سعيد فرج صالح(١٩٩٤م) : **النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الاعدادية بدولة قطر** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قطر .

٥٠ – السويسي ، رضا (١٩٧٩م): **التعليم الهيكلي للعربية الحية (في الألسنية التطبيقية)** ، تونس ، المعهد القومى لعلوم التربية .

٥١ – السيد ، أحمد محمد (١٩٨٥م) : **برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٥٢ – السيد ، محمود أحمد (١٩٨٠م) : **في قضايا اللغة التربوية** ، الكويت ، وكالة المطبوعات .

٥٣ – السيد ، محمود أحمد (١٩٨٨م) : **اللغة تدريساً واكتساباً** ،الرياض ، دار الفيصل الثقافية .

٥٤ – سجوان ، ميجل ، مكاي ، وليم ف (١٩٩٥م) : **التعليم وثنائية اللغة** ، ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ،ومحمد عاطف مجاهد ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، عمادة شئون المكتبات .

٥٥ – سيشمان د . ج (١٩٧٢م) : مناهج العلوم المتكاملة (ترجمة أحمد خيرى كاظم)**صحيفة التربية** ،السنة الرابعة والعشرون ، العدد الثالث .

٥٦ – الشافعي ، إبراهيم محمد (١٩٧٤م) : نقص البحوث العلمية في مجال تدريس اللغة العربية ، الخرطوم ، اتحاد المعلمين العرب ، **مؤتمر تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها**.

٥٧ – شاهين ، عبد الصبور (د . ت) : **في علم اللغة العام** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

٥٨ – شحاته ، حسن (١٩٩٠م) : تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الخامس دراسة تجريبية ، **المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى** ، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس .

٥٩ – شرف ، عبد العزيز (د . ت) : **الإعلام ولغة الحضارة** ، القاهرة ، دار المعارف .

٦٠ – الشريف ، ثريا أحمد (١٩٩٠م) : **قياس أثر برنامج لتعليم النحو بطريقة وظيفية مبرمجة لطلاب الصف الثامن في التعليم الأساسى** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

٦١ – شعبان ، علي علي أحمد (١٩٩٥م) ، **قراءات في علم اللغة التطبيقي** ، الرياض ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الإدارة العامة للثقافة والنشر والتوزيع .

٦٢ – صالح ، أحمد زكي (١٩٧١م) ، نظريات التعلم ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

٦٣ – الصيفي ، مطاوع السباعي أحمد (١٩٩٢م) : **برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة طنطا .

٦٤ – طعيمة ، رشدى أحمد (١٩٧١م) : **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٦٥ – الطرابلسي ، محمد الهادى (١٩٨٨م) : مفهوم حياة اللغة وأسس تطوير العربية ، **دراسات الملتقى الرابع** ، تعليم اللغة العربية في العصر الحديث ، تونس .

٦٦ – طه ، فوزي عبد القادر محمد (١٩٩٥م) : **أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ، وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية** ، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

٦٧ – عالم ، محمود أمين (١٩٩٧م) : دفاع عن الخصوصية اللغوية ، **سلسلة قضايا فكرية** ، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) يصدر عن قضايا فكرية للنشر ، القاهرة ، الكتاب السابع والثامن عشر .

٦٨ – عبد الباسط ، سنية محمد (١٩٩٠م) : مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى لمهارات القراءة الصامتة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،**معهد الدراسات التربوية**، جامعة القاهرة .

٦٩ – عبد الحافظ ، فؤاد عبد الله (١٩٨٦م) : **مهارات معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تحديدها وتقويمها** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية،جامعة الأزهر .

٧٠ – عبد الحميد ، عبد الفتاح (١٩٨٦م) : **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**،رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

٧١ – عبد الرحمن ، عائشة (١٩٧٩م) : **لغتنا والحياة** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر .

٧٢ – عبد الرحمن ، عبد الرحمن كامل (١٩٨٤م) : **مدى فاعلية الطريقة التكاملية في تدريس النحو والقراءة لطلاب الصف الأول الثانوى العام** ، رسالة ماجستير غير منشورة،تربية الفيوم ، جامعة القاهرة .

٧٣ – عبد المقصود ، عيطة (١٩٨٧م) : **تنمية مهارات التحريري الوظيفى لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٧٤ – عبده ، داود (١٩٧٩م) : **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً** . الطبعة الأولى ، الكويت ، مؤسسة دار العلوم .

٧٥ – العجمي ، الحسيني محمود (١٩٨٨م) : **وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابى الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٧٦ – عجيز ، عادل أحمد (١٩٨٥م) : **دراسة تجريبية في تنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، **رسالة ماجستير** ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٧٧ – العربي ، صلاح عبد المجيد (١٩٨١م) : **تعليم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق** ، بيروت ، مكتبة لبنان .

٧٨ – علي ، عبد الله عبد الرحمن (١٩٨٦م) : **تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس .

٧٩ – عمر ، أحمد مختار (١٩٨٤م) : اللغة العربية بين الموضوع والأداء ، **مجلة فصول** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، المجلد الرابع ، العدد الثالث .

٨٠ – عمر ، أحمد مختار (١٩٩٧م) : أزمة اللغة العربية المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليدية ، **سلسلة قضايا فكرية** ، عنوان الكتاب (لغتنا العربية في معركة الحياة) ، يصدر عن قضايا فكرية للنشر ، القاهرة ، الكتاب السابع والثامن عشر .

٨١ – عوض ، أحمد عبده (١٩٨٩م) : **مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقاتها بالتمكن من العلاقات النحوية البلاغية** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.

٨٢ – عوض ، أحمد عبده (١٩٩٢م) : **تصور مقترح لمنهج نحوى بلاغى ، وأثره على تنمية مهارات الانتاج اللغوى والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٨٣ – العيسوي ، جمال مصطفى (١٩٨٨م) : **برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهى لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٨٤ – العيسوي ، جمال مصطفى (١٩٩١م) : **بناء برنامج لتنمية مهارات النحوى ، وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس** ، دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٨٥ – فرغل ، إيمان محمد أحمد (١٩٩٢م) : **التكامل في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، واتجاهات المعلمين نحوه (دراسة تقويمية)** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .

٨٦ – القرطبي ، محمد بن أحمد الأنصاري (١٩٧٦م) : **الجامع لأحكام القرآن** ، ج ١٠ ، القاهرة ، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر .

٨٧ – القزاز ، عبد اللطيف خليفة (١٩٨٦م) : **تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي** ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٨٨ – المبارك ، مازن (د . ت) : **نحو وعى لغوى** ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

٨٩ – محمد صلاح الدين (١٩٧٤م) : **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، الكويت ، دار القلم .

٩٠ – مدكور ، علي أحمد (١٩٩١م) : **تدريس فنون اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٩١ – مرزوق ، أحمد علي (١٩٨٧م) : **تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة البحرين** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٩٢ – مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٩٤م) : **اللغة العربية والوعي القومي** ، والمعهد العلمي العربي ، المجمع العلمي العراقي ، بغداد .

٩٣ – مصطفى ، فاتن مصطفى محمد (١٩٨٩م) : **مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة**، رسالة ماجستير ، غير منشورة،كلية البنات ،جامعة عين شمس .

٩٤ – المطاوعة ، فاطمة محمد عبد الرحمن (١٩٩٠م) : **تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحو استخدام أسلوب التعلم الفردى** ، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٩٥ – الملا ، بدرية سعيد (١٩٩٠م) : **أثر برنامج متكامل بين القواعد الوظيفية والقراءة على الأداء اللغوى لتلميذات الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لدولة قطر** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٩٦ – موسى مصطفى إسماعيل (١٩٨٨م) : **برنامج مقترح لتنمية مهارات الدراسة لدى طلاب الصف الأول الثانوي** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

٩٧ – موسى ، مصطفى إسماعيل (١٩٩١م) : أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بالمنيا ، **مجلة كلية التربية بالمنيا** ، العدد الثاني، المجلد الخامس .

٩٨ – ناصف ، مصطفى (١٩٩٥م) : اللغة والتفسير والتواصل ، **سلسلة عالم المعرفة** ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآدب ، الكويت ، العدد رقم ١٩٣.

٩٩ – الناقة ، محمود كامل (١٩٨٥م) : **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى : أسسه ، مداخله ، طريقة تدريسه** ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، معهد اللغة العربية .

١٠٠ – يونس ، فتحي علي (١٩٨٤م) : **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية**، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .

١٠١ – يونس فتحي علي (١٩٧٧م) ، محمود كامل الناقة : **أساسيات تعليم اللغة العربية** ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .

١٠٢ – يونس ، فتحي علي، محمود كامل الناقة ، رشدى أحمد طعيمة (١٩٨٧م) : **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته** ، ج ٢ ، المنصورة ، شركة عامر للطباعة والنشر .

(ب) المراجع الأجنبيـــة

1 - Al - Arishi, A. Y.: An Integrated Approach the use of Technology in Communicative lanaguage Teching, Journal Citation Language Quartehlav, Vol. 33, - No 2pp 175 - 191, Sum - fall 1994.

2 - Bailey, J. M., and others : Language Arts Topics papers, U.S. Virginia, Southrtn Adirondorck Educational Center , 1994 .

3 - Baldwin, T.: Heuristing Approach to the Teaching Creative Writing., D. A. I, Vol. 44 , February , 1984 , P . 2463 .

4 - Brian P., An Integrated Approach to Language Programme Development, FORUM, Jouranl for the Teacher English Outside the U. S. Washington , Vol . 33 , No . No . 3 , July 1995 , PP . 41 -44 .

5 - Dong, T., : A Stragegy for Effective Inter _ Class Oral Communication , FORUM, A journal for the Teacher of English outside the U. S, Vol. 33 , No., January 1995 , PP. 28 - 29 .

6 - Dong, X. : Developing Oral Communicative Competence among Eglis Majors at the Intmediate level, FORUM, A journal for the teacher of English outside the U. S., Vol . 32 , No . 4 , October 1994 , P 31 - 32 .

7 - Garcia, S., : The Effectivencess of A language Experience Approach in Roving Creative Writing Skill , D, A, I . Vol . 48 , Junuary , 1988 , P. 1640 .

8 - Harrision , R., and Kammisky , S., : The Non - Traditional Adult Learner in College : A Study of the influence Attitudes on Reading and Writing Achievement , Studies in The Education of Adults , England : National Institute Adults Continuing Education , 1992 P. 18 .

9 - Healey , B. J. : The Relationship Between Oral Language Competence and Reading Achievement of Second and Third Grade student , D. A. I. Vol 41, No. 6, 1980 , P. 2480 .

10 - Lapp, D., and Flood J., : Teaching Students to Read , New York , Macmillan Publishing , Co . 1986 , P.34 .

11- Littiwooed , W., " Communicative Language Teaching An Introduction , Combridge University Press , 1983 .

12 - Marcia , S . , : Commucnication Strategies , FORUM , A Journal for the teacher of English outside the U. S, washington, Np. 4, October, 1990, PP: 23 - 24 .

13 - Marianne , M. C., M, and others : Direct approaches in L2 Instruction : A Turning in Communicative Language Teaching , TESOL JOURNAL , Vol . 31 ., Sp 1997 , p 141 - 152 ..

14 - Mark , H., : Enhancing Students Relationship with language Instructional Strategies for Teaching Reading and Writing D. A I Vol . 52 , N, 4 . Ict . 1991 , P . 1242 .

15 - Meranus , D., T. : Stragegies for Integration the Teaching and Learning of Language and Numrerical Skils Inter an Undergraduat Basic Clothing Course , D . A . I , Vol . 52 . 52, Aug. 1991 P. 438 .

16 - Mitchell , R., : Communicative Language Teaching in Practice , Center for Infromationg on Language Teaching and Reserch , London , 1988.

17 - Penn , A. : Integrating High School English and Vocational Education Through Teacher Collaboration , Cross Curricula Activities , and Applied Communications , Edu . Practicum , Nova University , U. S, Florida , P : 134 .

18 - Peter S., : New Orientations in the Teaching of English , Oxford University press , 1978 .

19 - Rasinskg , T. V.: " Effects of Reading and Listening While Reading Fluency , Journel of Eeucatonal Research . Vol . 83 , No, 3 , 1990, P. 220.

20 - Rodway, C. A, An Integrated Skills Reinforcement Program For Advanced Readers D. A. I . Vol . 52 , No. 6 , Dec . 1991 , P. 2089 .

21 - Sellers, D. : The Reationship Between Language Abilities and Reading Performance of Intermediate Able and Disabled Readers at Three Grade levels. D. A. I,. Vol. 40, No 69, Decmber, 1979, P. 3214 .

22 - Solon, C.: Whole Language : Apromising Approcah to Teaching eading to Underprepared Community College Student, D. A. I. No, 6 Dec . 1991, P. 2090 .

23 - Stern ., H. H., : Communicative Language Teaching and Learnign : Toward A Synthesis, Oxfor University Press, 1981 .

24 - UNSCO : Nwe Trends In Integrated Science Teaching, Vol, Pais 1973, P. P. 52 - 54 .

25 - William , J. : Foccus on Form in Communicative Lanuage Teaching : Pesearch Finding and the Classroom Teacher, Tesol Journal, Vol. 4, No. 4 , Sum .1995 , pp 12 - 16.

26 - Wong, T. : " On a Core Of Argeement " In Chines language Instruction. Journal of the Chinese Language Teachers Association, Vol . 25 No. I p 85 - 92 Feb . 1990 .

27 - Xiaoqing, L . : Abrief Introduction to the Communicative Lanuage Teaching . Eric , No - ED. 404 863 , China , 1997 .

فهرس المحتويـــات

تابع فهرس المحتويـات